



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL

CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL:
A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Porto Velho
2017

ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL

**CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL:
A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Luzia Alzira Zuin

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Porto Velho

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

P654c Pinhal, Ana Luiza Coelho Ferreira.

Cidade educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola / Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal. -- Porto Velho, RO, 2017.

172 f. : il.

Orientador(a): Prof. PhD Aparecida Luzia Alzira Zuin

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação . 2.Cidades educadoras. 3.Participação cidadã. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

CDU 37.014

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula

CRB 11/903


ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL

**CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: A
EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA**

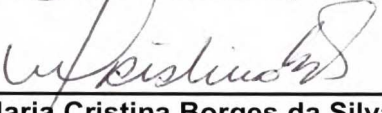
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de “Política e Gestão Educacional” como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

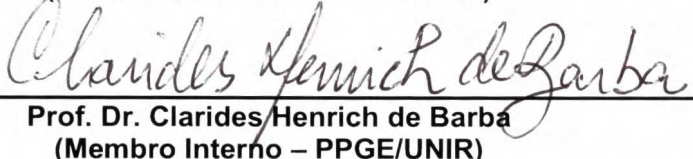
Data da aprovação: 10/10/2017



Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Orientadora - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Borges da Silva
(Membro Externo – PPGED/UTP)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
(Suplente – PPGE/UNIR)

Dedico este trabalho:

À minha mãe
Carmelina Coelho Ferreira Pinhal
(*in memoriam*)
que me deixou durante
esta caminhada do mestrado
mas sempre me ensinou
a buscar meus objetivos
e lutar por meus sonhos.
Saudades Eternas.

AGRADECIMENTOS

Foram 02 anos de muita luta e, apesar das dificuldades, chegar ao final dessa etapa faz gerar um sentimento de gratidão, pois as barreiras encontradas mostraram como somos capazes de superar tudo. Foram perdas e ganhos, sofrimentos e alegrias e, principalmente, dedicação e abdicção. O caminho foi longo, mas não foi percorrido sozinha e, por isso, tenho muito a agradecer àqueles que, de alguma forma, fizeram parte e possibilitaram essa conquista.

A DEUS, pelo dom da vida e por todas as conquistas e vitórias alcançadas em minha vida.

Aos meus pais, Mário e Carmelina (*in memoriam*) pela educação formal que me possibilitaram, pelos valores que me ensinaram e pelas oportunidades que sempre me fizeram enxergar. Obrigada por tudo e pelo amor incondicional!

À minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Aparecida Luzia Alzira Zuin, que sempre me incentivou e aceitou a missão de me orientar ao longo da trajetória. Obrigada por acreditar em mim, nas contribuições deste trabalho, por aceitar compartilhar seus conhecimentos e por dedicar tempo nas leituras e orientações. Grata ainda pela compreensão, paciência e amizade que me dedicou ao longo desses anos.

À minha irmã, Renata Pinhal, pela parceria de uma vida, pelos incentivos e às vezes apenas por ouvir as lamentações.

Ao meu cunhado Danilo, e a Família Pola, minha segunda família no Rio de Janeiro, que sempre incentivaram minhas conquistas e posso contar com apoio incondicional. Obrigada Rita, Telma, Tiago, Leonardo, Ricardo e Marta.

Aos Membros da Banca Examinadora Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Borges da Silva, Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba e Prof. Dr. Wendel Fiori, pelo olhar sensível e crítico que oportunizou excelentes contribuições para o resultado final desta dissertação. Agradeço a leitura detalhada de todos e o carinho e atenção que dedicaram a mim e a meu trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram para uma formação crítica e combativa que oportunizaram uma nova visão crítica do mundo. Agradeço em especial aos professores: Clarides

Henrich de Barba, Rosângela França, Antônio Carlos Maciel, Marilsa Miranda e Aparecida Zuin que ministraram disciplinas que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

A Universidade Federal de Rondônia, onde cursei minha graduação em Pedagogia, agora o Mestrado e na qual sou servidora. As oportunidades disponibilizadas foram inúmeras e só tenho a agradecer a essa Instituição que vem oportunizando meu crescimento acadêmico e profissional.

À minha turma de mestrado, turma 2015, que sempre foi unida, se incentivando e desafiando diariamente na luta pela Educação Brasileira. Essa conquista é nossa.

Aos meus colegas da UNIR, agradeço o incentivo desde a seleção do mestrado até esse momento de conclusão. Sem o apoio de alguns não teria chegado tão longe, por isso sou grata a cada um de vocês.

Aos meus colegas de trabalho da UNIR, especificamente do meu setor, que sempre apoiaram minha formação e estiveram presentes apoiando nos momentos mais conturbados. Em especial à Sirlaine Galhardo, que foi a maior incentivadora para a seleção do mestrado e possibilitou essa conquista e a Carolina Cavalcante que, nos momentos de desespero, se fez presente com sua amizade e paciência. Obrigada pela amizade de vocês.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, pela paciência dos servidores em me atender, em especial à Sra. Daniela Fraga e o Sr. José Cleber Pozenato que foram sempre atenciosos.

À Secretaria Municipal de Educação de Santo André, pela disposição na tentativa de contribuírem com esta pesquisa, em especial à Dra. Daniela Trevizan.

À Prefeitura de Vitória, por meio do Sr. Ramires Brilhante, que, contribuiu com informações e dados que possibilitaram a construção de um texto rico de informações da Cidade. Agradeço de coração, pois fui muito bem atendida o que ocasionou um ânimo maior para a realização da pesquisa.

Às minhas amigas, flores do meu jardim, Mina, Manu e Gisele, agradeço por estarem todos os dias alegrando minha vida e me ajudando na caminhada. Agradeço especialmente à Mina que aceitou ajudar com a revisão textual deste

trabalho. Sem vocês, eu não teria conseguido. Obrigada por estarem sempre presentes.

Ao casal Homero e Jamily e os pequenos Florence e Lelinho que são minha família em Porto Velho e sempre incentivaram minhas conquistas e estão ao meu lado para o que der e vier.

Aos queridos amigos Ana Luiza, Hanna, William, Maria Rita, Stoffels, Karllini, Andreza, Fábio, que no dia-a-dia colaboraram com pequenas atitudes para me ajudar e sempre incentivaram a conclusão deste trabalho. Alguns ainda seguraram as pontas no curso de Direito durante minhas ausências. Sem a amizade de vocês teria sido impossível chegar aqui, obrigada.

Às amigas, Fabrine e Cecília, pelo incentivo diário para a conclusão do mestrado e pela amizade e companheirismo de sempre nos problemas mais variados da vida. Sem vocês eu não estaria aqui hoje.

Às amigas, Márcia e Diane, que diariamente, mesmo que por mensagem, permaneciam enviando mensagens de motivação, incentivando a pesquisa e sempre torcendo por mim.

Às minhas amigas de primeira graduação, da Universidade Federal Fluminense, Glasielle, Gracyele e Karina, que permanecem presentes na minha vida apesar da distância e do tempo. Obrigada pela amizade e por tudo que passamos juntas diariamente.

Aos meus amigos de colégio, Vania, Dennys e Rodrigo, pela amizade de 17 anos e por permanecerem me incentivando todos os dias, mesmo de longe.

Aos professores do Departamento de Ciências Jurídicas que sempre incentivam seus alunos a estudar mais e mais. Agradeço especialmente aqueles que foram compreensíveis com algumas ausências nos últimos meses devido à conclusão da dissertação. Obrigada por tudo.

“O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às contradições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. ”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação constitui-se pelo estudo sobre a proposta de Cidade Educadora como uma potencialidade educacional. Esse modelo de cidade permite a educação além sala de aula e se estende da escola para os espaços urbanos, porque na Cidade Educadora, a escola aprende com a cidade, assim como a cidade aprende com a escola e seus cidadãos. O objetivo geral foi desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser a alternativa para o modelo de educação além-escola. Foi realizada pesquisa de campo em três cidades brasileiras integrantes da rede: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES), as quais nos permitiram compreender em alguns aspectos que é possível a transformação dos municípios em uma Cidade Educadora, em vista da concretização de políticas públicas democráticas e incentivadoras da participação cidadã nas ações urbanas em suas mais diversas instâncias. Nessa perspectiva, as cidades pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE devem ter suas práticas condizentes com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, isto é, as cidades que integram a AICE passam a serem orientadas para o compartilhamento das experiências em prol da gestão democrática participativa. O estudo de caso nessas três cidades Educadoras brasileiras se deu por meio da perspectiva exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e documental. Como objetivos específicos realizamos o levantamento sobre a história da educação a fim de entender como as políticas públicas educacionais se correlacionam aos modelos de governos instalados no tempo e no espaço; apresentamos a diferença entre políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo; identificamos a rede internacional de Cidades Educadoras, com os seus objetivos e as cidades integrantes e, caracterizamos essas cidades com suas potencialidades enquanto instrumentos educativos via projetos de cunho participativo. Os resultados mostraram que a descontinuidade das ações com a troca de gestão governamental é uma das maiores dificuldades encontradas pelas cidades. A pesquisa nos permitiu também observar que o ingresso e participação de algumas cidades brasileiras na AICE se trata de um Programa de Governo e não de projeto de política pública. Os dados demonstram que, se a gestão municipal não se atém aos princípios da Carta das Cidades Educadoras, o projeto perde sua identidade educacional. As cidades pesquisadas apresentaram a intenção de mudança e o interesse em realizar propostas diferentes para efetivar um modelo com potencial educacional diferenciado. Conclui-se que o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras instâncias sociais da vida cotidiana, uma vez que propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos, experiências e até de dificuldades; elaboram projetos em defesa dos direitos sociais: educação, saúde, lazer, inclusão digital, lazer, e outros, em várias instâncias, em atendimento à Constituição Federal de 1988 e às legislações infraconstitucionais que propõem que a educação deve ser atendida pela família, Estado e sociedade.

Palavras chave: Educação, Cidades Educadoras, Participação Cidadã.

ABSTRACT

The present dissertation is constituted by the study of the Educating City proposal as an educational potentiality. This city model allows education beyond the classroom and extends itself from school to urban spaces, because in the Educating City, the school learns from the city, just as the city learns from the school and its citizens. The general objective was to reveal if the proposal of Educating City could be an alternative to the model of education beyond school. Field research was carried out in three Brazilian cities: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) and Vitória (ES), which allowed us to understand in some aspects that it is possible to transform the municipalities into an Educating City, in view of the implementation of democratic public policies and incentives for citizen participation in urban actions in their most diverse instances. In this perspective, the cities that belong to the International Association of Educating Cities - AICE should have their practices consistent with the principles of the Charter of Educating Cities, this means that the cities that integrate the AICE are oriented to sharing experiences for the management participatory democracy. The case study in these three Brazilian Educators cities occurred through an exploratory-descriptive perspective, with a qualitative approach, with a bibliographical and documentary survey. As specific objectives we carried out the survey on the history of education in order to understand how educational public policies correlate with the models of governments installed in time and space; we show the difference between public policies of State and public policies of Government; we have identified the international network of Educating Cities, with their objectives and cities, and we have characterized these cities with their potential as educational tools through participatory projects. The results showed that the discontinuity of actions with the exchange of governmental management is one of the greatest difficulties encountered by cities. The research also allowed us to observe that the entry and participation of some Brazilian cities in AICE is a Government Program and not a public policy project. The data revealed that if municipal management does not adhere to the principles of the Charter of Educating Cities, the project loses its educational identity. The researched cities showed the intention of changing and interest in making different proposals to effect a model with differentiated educational potential. It is concluded that the model of Educating City is innovative and can contribute not only to education but to the improvement of other social instances of daily life, since it proposes exchanges of knowledge, experiences and even difficulties; it elaborates projects in defense of social rights: education, health, leisure, digital inclusion and others, in several instances, in compliance with the Federal Constitution of 1988 and the infraconstitutional legislations that propose that education must be attended by family, State and society.

Keywords: Education, Educating Cities, Citizen Participation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIDCE – Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras

CIPAVE - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar

CMEIS - Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ICES – Iniciativa Cidades emergentes e sustentáveis

e-SIC - Serviço de Informação ao Cidadão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONGs - Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

SEMUS - Secretaria Municipal de Saúde de Vitória

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidades Educadoras na África	68
Quadro 2 – Cidades Educadoras na América	68
Quadro 3 – Cidades Educadoras na Ásia/Pacífico	69
Quadro 4 – Cidades Educadoras na Europa	70
Quadro 5 – Congressos Internacionais das Cidades Educadoras	72
Quadro 6 – Projetos desenvolvidos da Cidade de Vitória	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Cidades Educadoras no mundo	67
Figura 2 – Solicitação de Informações (SIC) – Porto Alegre	84
Figura 3 – Apresentação do Projeto Caminhando Juntos – Vitória (ES)	128
Figura 4 – Onde anda você? Programa de reinserção social de pessoas sem teto – Vitória (ES)	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO	20
3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
3.1 Breve Histórico da Educação no Brasil	25
3.2 Conceituando Políticas Públicas: Diferença entre Políticas de Estado e Políticas de Governo	38
3.3 As Políticas Públicas em Educação no Brasil	43
4 CIDADES EDUCADORAS COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA	50
4.1 O surgimento da ideia de Cidade Educadora e a Carta das Cidades Educadoras	51
4.2 Conceituando a Cidade Educadora	60
4.3 Composição e objetivos da AICE	64
4.4 Os Congressos Internacionais das Cidades Educadoras	71
4.4.1 Cidades: Territórios de Convivência (2016) - Rosário (Argentina)	72
4.4.2 A Cidade Educadora é uma cidade que inclui (2014) - Barcelona (Espanha).....	75
4.4.3 Construção da Cidadania em cidades multiculturais (2008) – São Paulo (Brasil)	78
5 AS CIDADES EDUCADORAS E SEUS PROJETOS EDUCACIONAIS: FONTES DE EXPERIÊNCIAS E GESTÃO	81
5.1 Caxias do Sul (RS) e os projetos educacionais	84
5.2 Santo André (SP) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras: em busca da participação	91
5.3 Vitória (ES) e a busca pela identidade de Cidades Educadora	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS	143
APÊNDICES	172

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge de uma inquietação: como o modelo de Cidade Educadora pode contribuir para se pensar o papel educativo da cidade junto à escola para a consolidação de direitos e o exercício da cidadania.

A partir de discussões ocorridas na Europa, iniciadas no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha, ao longo da década de 1990, ocorre a propositura de constituir a rede de cidades, ao mesmo que surgiria a noção de Cidade Educadora correlacionada à ideia de educação a partir das práticas de cidadania democrática, lugar onde se valorizaria o aprendizado vivencial em uma perspectiva que, em vários sentidos, lembra uma visão freireana do fazer pedagógico. No Brasil, a proposta é implementada por meio de 14 cidades que constituem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras como serão apresentadas ao longo do trabalho.

As cidades que integram a Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE visam o cumprimento dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras que passa a ser a orientação àquelas cidades que almejam compartilhar das experiências em prol da gestão democrática participativa, bem como realizar determinadas medidas propostas pela Associação. A rede é dinâmica, podendo as cidades ingressar ou sair conforme seus interesses.

A AICE ao realizar seu primeiro encontro na cidade de Barcelona, em 1990, elaborou a Carta das Cidades Educadoras, documento no qual as cidades participantes se comprometem com que a educação ocorra em todas as instâncias da cidade. Tal documento nos apresenta a Cidade Educadora como uma cidade que tem personalidade própria capaz de envolver seu território por meio de trocas entre habitantes e cidades e vice-versa, com a valorização dos sujeitos que são sempre participativos em tudo que envolve a vida dentro da cidade.

Para isso, a Cidade Educadora deve ser capaz de integrar seus habitantes e espaços, fazendo com que todos conheçam e entendam seu papel em cada esfera da vida social, bem como sejam capazes de participar ativamente na sociedade, entendendo seus papéis, conhecendo seus direitos e exercendo a cidadania democrática. Dessa forma, nosso objetivo geral é desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser uma alternativa que contribua com a educação para além dos muros da escola.

Os objetivos específicos desse trabalho são realizar o levantamento sobre a história da educação; apresentar a diferença entre políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo; identificar a rede internacional de Cidades Educadoras, apresentando seus objetivos e cidades integrantes e; caracterizar Cidade Educadora, seu conceito e possibilidades.

Para alcançar nossos objetivos, recorreremos aos autores que já vem desvelando o tema há algum tempo, como Cabezudo (2004), Freire (2001), Gadotti (2004), Gómez-Granell & Vila (2003) e Villar (2007), Zuin (2012; 2015) a fim de compreender como é discutida a Cidade Educadora enquanto alternativa por um modelo de participação cidadã e democrática na esfera da vida na cidade, como também a cidade como espaço social e lugar da efetivação dos direitos sociais conforme dispostos na Constituição Federal de 1988. A cidade pode ser educativa por meio de seus espaços, como museus, parques e praças, porém, ela se transforma em educadora quando capaz de fazer todas as instâncias se comunicarem e interagirem entre si, num modelo de participação e gestão democrática, como poderemos perceber ao longo do trabalho.

Este trabalho foi estruturado em 5 seções. A primeira seção introdutória traz os elementos que compuseram o projeto de pesquisa. Na segunda seção descreve-se o percurso teórico e metodológico percorrido para o alcance dos objetivos mencionados. Na terceira seção intitulada “A educação brasileira e as políticas públicas” tem-se um breve histórico da educação brasileira para possibilitar o entendimento do processo que nos fez alcançar o modelo educacional vigente. Aqui são abordadas as políticas públicas e a diferença entre políticas públicas de Estado e de Governo, a fim de percebermos os prejuízos que podem surgir para a educação na elaboração dessas políticas. Nessa discussão procuramos esclarecer o papel do Estado na elaboração, implantação e manutenção das políticas públicas educacionais, na medida em que, esta abordagem contribui para a compreensão da proposta que será apresentada, qual seja: a Cidade Educadora como uma potencialidade em vistas à Educação que ultrapasse os muros da escola, defendendo que são os espaços da cidade também constituintes de potencialidades para o processo ensino-aprendizagem dos seus habitantes. Ao final da seção tratamos sobre as políticas públicas em educação.

Na quarta seção, “Cidades Educadoras como potencialidade educacional: a educação além da escola” são descritas as cidades e seus modos de vida,

informações necessárias para conhecer nosso objeto de estudo - as Cidades Educadoras e familiarizar o nosso leitor com esse modelo. Para isso, conceituamos a Cidade Educadora e elencamos os seus princípios; o surgimento na década de 1990 e, também a constituição da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), seja no que trata os procedimentos metodológicos para a vivência desse modelo de cidade, seja a composição da rede a nível mundial. Ainda são descritos os encontros internacionais realizados pelas cidades da rede e os objetivos ao final de cada encontro visando o aprimoramento do ideal de Cidade Educadora.

Por fim, na quinta seção, apresentam-se os dados coletados nas cidades pesquisadas, a fim de alcançar nosso objetivo geral. As informações obtidas junto aos representantes das três cidades foram: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES). Ainda na mesma seção, são trazidos alguns projetos implementados pelas Cidades para compreendermos o funcionamento de uma Cidade Educadora, pois é preciso conferir se as mesmas oferecem as condições de tratamento para vir a ser uma cidade como instância educativa e educadora, uma vez que o projeto para esse modelo de Cidade é identificar a cidade como um espaço com alto potencial de participação dos cidadãos na vida da cidade, como destaca Villar (2007, p. 14), a cidade educadora “surge como expressão da nova sensibilidade e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos”. Esse é sentido da cidade educadora.

Durante o desenvolvimento dos estudos, houve certa dificuldade com algumas cidades para realizar os contatos para a pesquisa. O motivo desse problema foi o fato da alternância nas gestões municipais (poder executivo e legislativo), no início do exercício 2017. Como observadas no desenvolvimento, temos as políticas públicas de estado e as políticas públicas de governo e pudemos comprovar que, de fato, existe resistência nos órgãos públicos para lidar com questões relacionadas à continuidade de ações advindas de gestões anteriores.

Em decorrência da troca de gestão municipal, destacamos algumas dificuldades no levantamento de dados, como por exemplo, identificar e analisar projetos desenvolvidos nas referidas cidades.

Ao longo desse percurso, em nossas considerações finais, procurou-se demonstrar como as Cidades Educadoras podem ser uma potencialidade educacional contribuindo para a melhoria de outras instâncias sociais da vida

cotidiana, uma vez que propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos e experiências nas relações com os seus habitantes.

A cidade aparece então, como protagonista nas relações sociais e educacionais, como destacam Zuin e Aieta (2015), que chamam a atenção para a cidade educadora enquanto meio de se transferir a tutela dos direitos sociais para as instâncias da cidade, tornando-a espaço de validação e consolidação da cidadania a ser recuperada por meio da participação. Assim, a cidade pode ser pensada como o local onde as potencialidades prático-sociais podem ser postas em prática possibilitando a gestão participativa para além do modelo que contrapõe à gestão centralizadora e meramente gerencial. A partir dos aspectos socioambientais, culturais, históricos, pedagógicos e políticos, a Cidade redistribui e/ou dá condições aos seus cidadãos a virem compartilhar das suas ações em prol dos seus direitos e deveres, entrelaçando os vários lugares e vozes que constituem a cidade, tal como, compreendida nos termos propostos por Henri Lefebvre (2001, p. 62), como a “projeção da sociedade sobre um local”, salientando assim o aspecto dinâmico, social e polivocal da *urbe*.

A ideia é, portanto, que a cidade deixe de ser somente o espaço geográfico-territorial onde se constrói ou se localiza a escola, e passe a ser o lugar verdadeiro para as ações educativas, conscientizando também seus agentes educativos, por isso dizer: cidade que educa, ao mesmo tempo, cidade que aprende, porque se torna fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência, conforme propõe Villar (2007, p.23).

Nesta pesquisa o território é considerado como o espaço social da cidade, não somente no sentido geográfico, mas num sentido mais amplo que agrega espaço físico, relações sociais e as trocas cotidianas que ocorrem no interior da vida da cidade. Como destaca Villar (2001, p. 30) a escola deixa de utilizar a cidade e o território passa a se organizar como um Sistema Educativo do qual a escola também faz parte e cumpre um papel de destaque nas trocas de experiência e aprendizado.

A Cidade Educadora se estabelece na relação entre os seus habitantes e os espaços da cidade passam a ser vistos, não mais como meros espaços geográficos desprovidos de ação e de práticas democráticas, mas como espaço social da psicoesfera nos dizeres de Milton Santos, onde os seus cidadãos realizam cada qual com seus jeitos e modos de vida: cheiros, gostos, sabores, festas, bairros, ruas, nomes, identidade e alteridade. “Lugar onde os direitos sociais: moradia, saúde,

educação, lazer, e outros sejam sentidos por todos sem exclusão. É a cidade o lugar da efetividade dos direitos essenciais à dignidade do ser humano em relação com todos os ecossistemas (ZUIN, 2015). Lugar que conclama os seus cidadãos à participarem das suas decisões políticas juntamente com os gestores administrativos, discutindo e elaborando as Políticas Públicas que lhes são direcionadas, por meio dos Conselhos, audiências públicas, etc. Isso significa que para ser Cidade Educadora, seus gestores também devem fornecer meios para essa participação cidadã efetiva que deveriam começar pela gestão democrática da escola, por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de ação, estatutos, grêmios estudantis e ações pedagógicas, dentre outros.

Como destacou Freire (2000, p. 21) “Lidar com a cidade, com a *pólis*, não é uma questão apenas técnica, mas sobretudo política” e os desafios educacionais são grandes. Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir oferecendo subsídios teóricos e alternativos para superar o modelo de gestão e planejamento das cidades e dos modelos tradicionais de educação e, assim, contemple o acontecer no cotidiano das cidades e na vida dos cidadãos.

2 DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Ao especificar o caminho percorrido para a realização deste trabalho, o tipo de pesquisa realizado, os sujeitos envolvidos e as técnicas para levantamento de informações e análise de dados, vale destacar também alguns desafios encontrados ao longo do percurso.

Para a abordagem recorreremos a Gatti (1999, 2001, 2012), Yin (2001) Triviños (1987, 2006), Duarte (2004) Minayo (2009), Gil (2008), Severino (2007), que nos deram suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento das análises.

Sobre o método na pesquisa, GATTI (1999, p. 77) destaca:

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele de fato é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode virar uma “camisa de força”.

Como ressalta Gatti (2001, p. 78), todo conhecimento produzido academicamente é socializado, cada qual em sua “temporalidade histórica”. Isso significa que a disseminação e apropriação desse conhecimento irá depender das relações sociais que se dão em determinado momento histórico por determinados sujeitos. A autora chama atenção para uma “grande gama de formas de coleta e relato de dados e fatos em estudos, desde a pesquisa mais ao estilo jornalístico até os ensaios, passando por pesquisas que buscam a produção de dados e a investigação empírica problematizada” (GATTI, 2012, p. 21)

Para o alcance dos resultados, realizamos um estudo de caso em 03 (três) cidades brasileiras pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE, com o objetivo de identificar sua participação na rede e os projetos desenvolvidos por elas. O estudo de caso, como propõe Yin (2001, p. 32) é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para o autor:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes

de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (Yin, 2001. p. 27)

Na perspectiva proposta por Yin (2001) o estudo de caso é tido como um método de pesquisa, um caminho e não meramente tática para coletar dados ou planejar roteiros.

2.1 Abordagem Metodológica

Para alcançar nosso objetivo, realizou-se um estudo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008, p. 27)

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Com base na descrição do autor, podemos afirmar que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória, uma vez que se realizou uma investigação sobre a temática “Cidade Educadora”, a fim de esclarecer, conceituar, e apresentar sobre o que esse modelo de cidade oferece enquanto potencialidade educacional ou de governo para a área da Educação. Nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos, para, em seguida planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Optamos pela realização de uma pesquisa descritiva, como “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), pois:

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Assim a abordagem é qualitativa, uma vez que nosso objetivo é identificar, compreender e descrever um fenômeno, ou nosso objeto, na sua realidade. Minayo (2009, p. 21) salienta que a pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares, pois:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Dessa forma, a abordagem qualitativa nos permitiu considerar as contradições da realidade social e dos sujeitos para compreender os significados das suas relações na sociedade, isto é, em que medida as Cidades Educadoras analisadas nos possibilitaram identificar sua função mediadora como cidade, espaço social, e de relação com seus habitantes. Triviños (1987, p. 126) esclarece que os fenômenos estudados nas pesquisas educacionais são também fenômenos sociais e como tal devem ser analisados nas contradições presentes no contexto da sociedade, como seguimos ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

2.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para este trabalho servimo-nos dos seguintes procedimentos metodológicos: I – Revisão de literatura com pesquisa bibliográfica; II – Pesquisa de Campo com entrevistas semiestruturadas e; III – Consolidação e análise dos dados.

Inicialmente realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o histórico da Educação, para em seguida introduzir a ideia e/ou conceito de Cidade Educadora e seus projetos voltados ao propósito que sempre pautou nossos estudos: uma educação além sala de aula, cuja finalidade foi adentrar em contato com aquilo que já foi publicado sobre o assunto (Lakatos; Marconi, 2009, p. 185). Dessa forma, podemos afirmar que a pesquisa também se caracteriza como documental. Duarte (2004, p. 216) afirma que a “[...] leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo”.

A pesquisa documental abrangeu leitura e análise de livros, artigos científicos, teses de doutorado, legislação (leis federais e municipais), documentos das cidades envolvidas na pesquisa (projetos, relatórios), páginas da internet, bancos de dados *online* e o portal da rede de Cidades Educadoras a fim de aprofundar nosso conhecimento sobre a temática e fornecer suporte para fundamentação e discussões ao longo do texto.

Além disso, foi realizada pesquisa de campo em 03 (três) cidades brasileiras pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE, com o objetivo de identificar sua participação na rede e os projetos desenvolvidos por elas. Para isso, o procedimento foi pautado nas entrevistas semiestruturadas, pois ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, oferecem perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (Trivínos, 1987, p. 146). Sobre o uso de entrevistas, Duarte (2004, p. 215) afirma que

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas para alcançar as informações dos gestores das cidades, com o intuito de conhecer e identificar os sujeitos dentro de sua realidade e obter informações diferentes que, muitas vezes, apenas documentos não são capazes de nos guarnecer, elas vêm da própria vivência e envolvimento com a realidade. O passo a passo do contato com as cidades, realização das entrevistas, envio do questionário e recebimento dos dados estão apresentados detalhadamente na última seção deste trabalho, intitulada “As Cidades Educadoras e os Projetos Educacionais: fontes de experiências e gestão”.

Nesta perspectiva a pesquisa qualitativa, para a interpretação dos dados levantados assume um foco central (Minayo, 2009, p. 80) e após esse levantamento juntos aos sujeitos da pesquisa elaboramos o texto da Seção 05, cuja análise sobre os fenômenos trazidos nesta pesquisa demonstraram também os desafios para o

alcance de uma Cidade Educadora voltada à gestão democrática participativa. Em relação à análise na pesquisa qualitativa, MINAYO (2009, p.79) salienta que:

Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor.

A análise dos dados foi realizada com base nos documentos oficiais da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE e da Carta com os Princípios que regem esse modelo de cidades, propondo ao mesmo tempo que investiga, compreender, refletir, analisar o funcionamento e os ideais das Cidades que fazem parte da rede, na busca pelas Potencialidades Educacionais que elas almejam ao se integrarem à rede, como ainda ao implementar projetos inovadores, visando a relação e a concretização dos princípios constitucionais que regem o direito à cidade, à dignidade dos habitantes, uma cidade mais justa, como prelecionam os artigos 182 e 183 das Políticas Urbanas, no Estatuto da Cidade – Lei nº 10.257/2001, e o artigo 205 da CF/88 – do direito à educação que se finca na responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. Assim, dos documentos aferidos, temos nesse arcabouço os textos jurídicos que fundamentam nossa proposta, como extensão aos documentos bibliográficos sobre a AICE

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Esta seção tem como proposta apresentar um breve histórico sobre a educação brasileira e como esse processo desencadeou o modelo educacional vigente. Em seguida, traremos um debate sobre as políticas públicas de Governo e Políticas de Estado, a fim de compreendermos a diferença entre as mesmas e como essa distinção pode prejudicar, ou não, a continuidade das políticas sociais estabelecidas numa gestão governamental.

Por fim, trataremos das políticas públicas em educação, seu surgimento, objetivos e principais dificuldades para sua manutenção. Tal discussão torna-se essencial neste trabalho, pois é necessário compreender o papel do Estado na elaboração, implantação e manutenção das políticas públicas educacionais na medida em que esta abordagem contribui para analisar o modelo das Cidades Educadoras contendo um potencial para contribuir nessa elaboração.

3.1 Breve Histórico da Educação no Brasil

A chegada dos jesuítas, em 1549, é considerada o marco inicial da educação brasileira, como destaca Saviani (2006, p. 16), permanecendo o controle da educação nas mãos da igreja até 1759. O autor reforça que o ensino, apesar de público, por ser mantido pela Coroa, encontrava-se nas mãos de uma instituição religiosa, ou seja, tinha caráter privado. Sobre tal ensino Aranha (2006, p.164) ressalta

O ensino jesuítico manteve a escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo científico. Centrada no nível secundário, a educação visava à formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Não faziam parte do currículo escolar as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes.

É importante considerar que nessa época, século XVII, a população se concentrava, em sua maioria no campo e a sociedade era escravista, ou seja, não havia interesse em fornecer muita educação ao povo, especialmente aos negros, pois, o interesse maior dos jesuítas eram os índios.

O Marques de Pombal colocou fim ao legado educacional comandado pelos jesuítas e acabou inaugurando o período na educação que ficou conhecido como

pedagogia pombalina que duraria de 1759 a 1827, como enfatiza Saviani (2006, p.17). O autor considera essa fase como o “primeiro ensaio para se instituir uma escola pública estatal” e teve como grande inspiração as ideias iluministas.

As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da “educação pública estatal”. Mas também nesse caso a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infra-estrutura assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino (SAVIANI, 2006, p.17).

Percebe-se que, apesar da tentativa de ser instituído um modelo de ensino, as dificuldades enfrentadas não apresentaram grandes transformações para a educação, uma vez que não havia diretrizes capazes de uniformizar não só o ensino, mas o modelo deste para ser universal.

Apesar da Independência do Brasil, ocorrida em 1822, não houve o surgimento de uma escola pública nacional, porque o Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, como frisa Saviani (2010, p.129). Não obstante à tentativa de normatização para criação e funcionamento das escolas, pelo poder público, as mesmas permaneceram funcionando em espaços privados como, por exemplo, a casa dos próprios professores.

Com a proclamação da República, em 1889, finalmente começaram a ocorrer mudanças educacionais mais significativas:

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população (SAVIANI, 2006, p. 17-18).

No período da República novas ideias e propostas para o ensino público nacional passaram a ser vistas como base para alcançar outras reformas não apenas no campo educacional:

Considera, então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações. Aqui também se manifesta a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa (SAVIANI, 2010, p. 169).

Percebe-se aí a necessidade de uma reforma educacional para o povo brasileiro, até então explorado pelo sistema monárquico e imperial. É nesse contexto que ocorre a reforma geral da instrução pública paulista¹ que, embora “abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária” (SAVIANI, 2010, p.172). Apesar de não ter sido consolidada, Saviani (2006, p. 19) defende que “a tendência que ela representava acabou por se impor, tornando-se referência para os demais estados ao longo da Primeira República”.

Embora houvesse interesse em oferecer um ensino público e universal, a responsabilidade atribuída aos Estados acabou acentuando algumas desigualdades sociais e regionais conforme destaca Souza (2016, p. 836):

A Constituição Republicana de 1891 manteve, pelo federalismo, a descentralização da educação, desobrigando a União da responsabilidade pelo ensino elementar e secundário, enquanto reiterava, no âmbito nacional, sua competência em relação ao ensino superior. Dessa maneira, cada estado organizou o seu sistema próprio de instrução pública investindo de forma diferenciada na modernização e expansão do ensino primário, técnico-profissional e secundário. Consequentemente, as diferenças regionais/estaduais tornaram-se a característica marcante da educação no país. Assim, a desigualdade regional verificada continuamente nos índices de analfabetismo, no atendimento à demanda pela educação elementar e média tornou-se constitutiva da dinâmica do federalismo brasileiro assentado em diferenças sociais, econômicas e culturais.

A dificuldade em alcançar um modelo educacional que fosse capaz de resolver todas as questões envolvidas só agravava. Havia a dificuldade prática na oferta do ensino, como locais adequados e material pedagógico, assim como havia a dificuldade da formação de professores.

Além disso, o fato da República não ser capaz de uniformizar a educação para todo seu território nos faz concluir que as desigualdades sociais podem ser fruto do próprio sistema. Nesse período, cada estado buscou suas alternativas educacionais para manter o ensino primário em funcionamento. É importante

¹ Ocorreu com a Lei nº. 88 de 8 de setembro de 1892 e foi regulamentada pelo Decreto nº. 144B de 30 de dezembro do mesmo ano.

destacar que o ensino do qual falamos não é o ensino universal, para o povo, no modelo que temos hoje. Esse ensino do final do século XIX ainda enfatizava a formação das elites e somente no século XX teremos mudanças destinadas a toda a sociedade civil num sentido mais amplo.

A demanda pela educação das massas irá surgir na década de 1920 com a Reforma Sampaio Dória que visava combater o analfabetismo da população paulista que, segundo Saviani (2010, p. 175) “instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos”. O objetivo era alfabetizar todas as crianças em idade escolar ou, “garantir a universalização das primeiras letras” (Saviani, 2010, p. 175). A este respeito, Saviani (2010, p. 176-177) afirma:

[...] instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas, o aparelhamento técnico-administrativo, a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista.

A partir desse momento, o país passa por uma nova tentativa de revolucionar o campo educacional buscando uma “nova concepção de educação como instrumento de democratização da sociedade”, Aranha (2006, p.246). Tal movimento conhecido como escolanovista objetivava a superação do modelo escolar tradicional, tendo como

[...] principais características da Escola Nova: educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado (ARANHA, 2006, p. 247).

Esse novo modelo educacional visava a integração dos conhecimentos, em diversos níveis, como intelectual, moral e físico, oferecendo ao aluno uma formação integral, não apenas repassando conteúdos, como o ensino tradicional, mas uma formação mais plural e socializadora. Uma conquista significativa foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública o que deixa claro que “a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional como uma questão nacional” (SAVIANI, 2006, p. 19).

O cenário político mundial nesse momento passava por transformações que ocasionariam uma mudança em diversos aspectos, não apenas no Brasil, como a crise econômica mundial de 1929 que ocasionou uma “necessidade de se reajustar

o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia” (Romanelli, 2007, p. 49).

Saviani (2010) considera, no primeiro semestre de 1931 o recém-criado ministério baixou um conjunto de sete decretos² relacionados a educação brasileira, que são eles:

- a) Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931: restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

É importante evidenciar esse novo conjunto de normas voltadas à Educação, pois resta claro que a educação passou a ser tratada como questão nacional e “inovou o sistema escolar, refletindo uma realidade sócio-política também nova” (Romanelli, 2007, p. 141). No ano de 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova assinado por 26 educadoras³, dentre eles Anísio Teixeira:

O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite (ARANHA, 2006, p. 304).

Essa preocupação dos escolanovistas era embasada no fato de que passados mais ou menos 40 anos da proclamação da República, ainda não haviam alcançada uma escola universal capaz de agregar a todos sem distinção de classes.

² Conhecidos como Reforma Francisco Campos.

³ Os 26 educadores que assinaram o Manifesto foram: Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edfar Sussekind de Mendonça, Armando Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Rodrigues Gomes.

Na sequência das novas inovações na procura por uma educação que contemplasse a todos, temos a Constituição de 1934 “que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação” (SAVIANI, 2006, p. 19).

Podemos afirmar à luz dos acontecimentos, que o manifesto representava uma concepção mais moderna e aprimorada do conceito de educação e introduziu um pensamento sobre a “relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento” como aponta Romanelli (2007, p. 145).

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através da escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente ao opor-se à educação-privilegio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova.

Para a autora, as questões podem ser evidenciadas pelas condições educacionais dos direitos. Apesar das boas influências que o manifesto e os educadoras alcançaram, a educação brasileira ainda estava longe de resolver as questões necessárias para alcançar um ideal de escola universal e democrática. Na década de 1940⁴, o ensino brasileiro passou por outras reformas introduzidas por Gustavo Capanema quando esteve à frente do Ministério da Educação e reorganizaria a estrutura educacional do país:

- a) Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei nº.4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei nº. 8.530, de 02 de janeiro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei nº. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (SAVIANI, 2010, p. 269)

⁴ Mais especificamente na vigência do Estado Novo (1937-1945)

Saviani (2010) chama atenção para a ordem cronológica da criação dos decretos, uma vez que, fica evidente a criação de políticas para atender determinados interesses de classes, pois:

Essa estrutura comum previu um ensino primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2010, p. 269).

A preocupação da Escola Nova em oferecer uma formação integral, plural e socializadora foi deixada de lado e “os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo da década, iriam agora ser perseguidos sob a tutela autoritária” (ROMANELLI, 2007, p. 51). O que aconteceu basicamente foi a divisão do sistema educacional com base na divisão social e econômica do trabalho, onde a classe trabalhadora poderia contar com a educação profissionalizante que o próprio governo havia criado por meio de decretos. “A população de baixa renda, desejosa de se profissionalizar, encontrou nesses cursos boas condições de estudo, mesmo porque os alunos eram pagos para aprender” (ARANHA, 2006, p. 308).

Após o fim do período de ditadura do Estado Novo, o país enfrentou uma crise política que foi acentuada pelo clima de tensão mundial acirrado pela Guerra Fria:

É nesse clima de “caça às bruxas” estimulado pela “Guerra Fria”, que se estendeu por quase toda segunda metade do século XX, que podemos entender as acusações de “comunistas” lançadas contra os defensores da escola pública, especificamente a Anísio Teixeira, quando recrudesceu o conflito escola particular *versus* escola pública nos anos finais da década de 1950 (SAVIANI, 2010, p. 281, grifos do autor).

Nesse contexto, o Brasil ainda não conseguiu realizar a unificação da educação nacional, apesar da Constituição Federal de 1946 estabelecer a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, inciso XV, alínea d). Tal dispositivo constitucional levou a formação de uma comissão composta por educadores de diversas tendências que:

[...] encaminhou ao presidente da República para ser submetido à apreciação do Congresso Nacional um projeto que, após uma longa e tumultuada tramitação, se converteu na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2006, p. 38).

A lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 enfim fixou as diretrizes e bases da educação nacional – a conhecida LDB, porém ainda não alcançou o ideal de educação democrática e universal que se aspirava como aponta Romanelli (2007, p. 183):

Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema que carecíamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático.

Apesar da manutenção de algumas questões, mesmo com a homologação da LDB, o país iniciava um período de transformação no campo educacional e “deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, colocando em ebulição o campo da pedagogia” como aponta Saviani (2006, p. 40).

Com o golpe militar de 1964, houve necessidade de mudanças relacionadas à legislação educacional, porque “o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido ameaçada no quadro político presidido por João Goulart” (SAVIANI, 2006, p. 41), porém as diretrizes permaneceram e bastou a organização do ensino à nova situação do país.

É importante destacar que foi nesse momento que as influências internacionais começaram a aparecer no ensino brasileiro com propostas de “formas de cooperação para o desenvolvimento da educação no Terceiro Mundo” como chama atenção Romanelli (2007, p. 199):

Nas sociedades coloniais, os investimentos externos no setor educação que geralmente emanam das metrópoles, têm sempre por objetivo criar hábitos de consumo próprio destas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão de obra de baixo nível. Esse é o caso das sociedades coloniais da época contemporânea. Neste caso, a dependência cultural é, a um tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica.

Esses investimentos externos com suas contradições, apenas servem para o preparo dos recursos humanos necessários para a manutenção do sistema capitalista, uma vez que ditam as regras da educação conforme os interesses do capital, ou seja, oferecem apenas o nível de qualificação necessário para o trabalho e o funcionamento das redes que interessam ao desenvolvimento econômico.

O que aconteceu com a educação, a partir do ano de 1964 foi “resultado da aceleração do ritmo de crescimento da demanda efetiva de educação” como aponta Romanelli (2007, p.205). De acordo com a autora, o crescimento se deu por dois motivos: i) ocorreu a implantação da indústria de base que criou quantidade e variedade de novos empregos e, ii) houve a deterioração dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média, que passou a ver a educação como forma de alcançar novas posições trabalhistas.

Neste aspecto, segundo Romanelli (2007, p. 206), inicialmente, a preocupação seria “atender às exigências quantitativas da demanda social de educação”. Porém, o novo governo estava preocupado em acumular capital para investimentos, e a ampliação da rede escolar “poderia comprometer em parte a política econômica do governo” (Romanelli, 2007, p. 206). Por esse motivo a ampliação não alcançou a velocidade necessária para o crescimento da oferta do ensino e acabou agravando a crise do sistema educacional brasileiro:

O novo esquema político, todavia, procurou absorver a crise, sem tentar, em princípio, soluções viáveis para o problema da polarização dos interesses sociais e econômicos e do sistema educacional. E que o Estado, primeiro, tinha de redefinir suas próprias funções e capacitar-se para enfrentar a crise econômica em si, controlá-la e armar o esquema da retomada da expansão. Para tanto, precisava ele capitalizar, criando recursos internos e atraindo novos investimentos externos. E estes não viriam, enquanto não tivessem a garantia de que o Governo teria a situação geral sob controle, criando, para tanto, mecanismos apropriados (ROMANELLI, 2007, p. 209).

Temos aí, portanto, a justificativa para o ingresso de interesses estrangeiros no Brasil, com a desculpa mascarada de que havia necessidade de colaboração para resolver a crise educacional brasileira, quando na verdade os maiores beneficiados seriam mais os fornecedores que os beneficiários como indica Romanelli (2007, p. 215). Para Aranha (2006, p. 313) “[...] o Brasil atravessava um período de séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico”, no qual almejava por um lado a “identidade do povo brasileiro” e por outro acabava cedendo “à internacionalização, submetendo-se ao controle estrangeiro”.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano* (ARANHA, 2006, p. 315, grifos da autora).

Durante os vinte anos de ditadura militar⁵, a educação foi tratada de forma autoritária e funcionou, majoritariamente, nesse modelo tecnicista imposto conforme as necessidades dos interesses econômicos vigentes em uma sociedade capitalista. Nas Universidades, de modo geral, haviam intervenções que não permitiam debates ou questionamentos sobre diversos assuntos e a censura agia de forma rígida para controle da situação.

Após o período que ficaria conhecido como anos de chumbo, surgiram novas ideias pedagógicas tendo como base as pedagogias críticas, uma vez que buscavam alternativas que pudessem contrapor toda a experiência educacional até então vivida. Para Aranha (2006, p. 321) nesse momento “era preciso buscar soluções corajosas e não meramente paliativas ou eleitoreiras”. A autora destaca uma série de medidas tomadas nos anos seguintes ao fim da ditadura para solucionar o “estrago provocado pela lei do ensino profissionalizante” (Aranha, 2006, p. 321). Para este contexto, considera-se fundamental entender o processo de reformulação do ensino do magistério em vários estados no Brasil, conforme afirma Aranha (2006, p. 322)

[...] foi significativo o esforço despendido na reformulação da habilitação específica de 2º grau para o magistério, a começar pelo governo estadual de Minas Gerais. Segundo a orientação do Plano Mineiro de Educação (1984/87), 31 escolas normais foram transformadas em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). O primeiro grupo de professores desses centros frequentou cursos de especialização promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de “tomar contato com o que havia de mais atualizado em sua respectiva área de atuação, [e] pudesse disseminar os novos conhecimentos e práticas pelos

⁵ O período da ditadura militar brasileira (1964 a 1985) foi marcado por despotismo e pelo fim dos direitos constitucionais do povo. Além disso, houve forte opressão militar e policial chegando a ocorrer prisões e até o exílio de muitas pessoas que lutavam contra o regime ou simplesmente o criticavam. Havia censura severa sobre todos os canais informativos, como TV, livros, música e jornais, que não podiam criticar o regime, pois os militares queriam passar à população a sensação de que o país estava funcionando na mais perfeita normalidade. Nas Universidades, ambientes ricos pela divergência de ideias e opiniões, foram proibidas discussões relacionadas à política do país. Muitos perseguidos, presos e até exilados tinham ligação à área educacional, como Paulo Freire. Dentre os perseguidos podemos destacar Anísio Teixeira, Ferreira Gullar, Oscar Niemeyer, Fernando Henrique Cardoso, Leonel Brizola, Gilberto Gil e Caetano Veloso. Alguns foram perseguidos por por ser filiados ao Partido Comunista Brasileiro, outros por discordarem da truculência do regime imposto, que não permitia nenhum tipo de contestação.

colegas". Também em São Paulo, diversos Cefams foram implantados em todo o estado, a partir de 1988. Nos cursos em período integral, os alunos tinham direito a bolsas de estudo, recebendo salários durante os quatro anos em que frequentavam a escola. Os professores eram remunerados não só pelas aulas dadas, mas pelas horas-aulas referentes à correção de provas, preparação de aulas e reuniões pedagógicas. Ainda no Estado de São Paulo, 1988 foi instituído o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), com a finalidade de oferecer jornada de tempo integral para as classes de 1º grau, com o intuito de resolver problemas de evasão e repetência. Além disso, ante a situação de abandono das crianças e riscos de violência nas ruas, a escola "protetora" funcionaria como local de segurança, fornecendo também alimentação e atendimento médico. Depois de inúmeras dificuldades, o projeto foi desativado pelo governo seguinte e substituído pela proposta de aumento da jornada nas primeiras séries (grifos da autora).

Ainda para a mesma autora:

A grande crítica se devia à ausência de estrutura adequada à implantação, já que 40% das escolas funcionavam em regime de quatro turnos. No Estado do Rio de Janeiro, na gestão do educador Darcy Ribeiro como Secretário de Educação no governo de Leonel Brizola, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Os prédios, concebidos pelo arquiteto Oscar Niemeyer e construídos com blocos pré-fabricados, poderiam acomodar mil crianças em horário integral de dois turnos. Ao lado da intenção de ministrar ensino de boa qualidade, espalhadas por todo o estado, as escolas ofereciam infra-estrutura composta de bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, vestiário, gabinete médico e odontológico. (ARANHA, 2006, p. 322)

A inovação mais importante relacionada à Educação veio com a Constituição Federal de 1988, que trouxe a Educação como direito social de todos, no artigo 6º e a competência privativa da União para legislar sobre a educação no artigo art. 22, inciso XXIV. Além disso, disciplinou a oferta da educação nos arts. 205, 206 e 208 da seguinte forma:

Art. 205. A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988, Art. 205, CF, grifo nosso).

A educação passa a ser, portanto, direito de todos e um dever do Estado e da família. Também com a Constituição de 1988, a educação sofreu inovações no que trata sobre o acesso, permanência e oferta do ensino. A oferta da educação é garantia do Estado e como disciplina o artigo 205, visa o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e também qualificação para o trabalho. Ter uma constituição que determina a educação para a cidadania foi uma conquista

considerável para um país que estava recém-saído de uma ditadura na qual os direitos sociais e individuais foram negligenciados. O artigo 206 disciplina as condições para oferta do ensino, como igualdade nas condições de acesso e permanência, liberdade de pensamento e pluralismo de ideias, entre outros.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;**

III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;**

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, Art. 206, CF, grifo nosso)

Na verdade, a própria Constituição de 1988 é regida por novos princípios democráticos como igualdade, moralidade e impessoalidade. Tais princípios, assim como outros, devem ser seguidos em toda a Administração Pública promovendo sempre a garantia de prestação do serviço público do Estado com excelência. Esses princípios, portanto, acabaram sendo refletidos nesse artigo, defendendo assim a liberdade de pensamento e a igualdade por exemplo.

Art. 208. **O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:**

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, Art. 208, CF, grifos nossos)

O artigo 208 determinou as competências do Estado para a Educação e a obrigatoriedade na oferta do ensino infantil e da educação básica, além de outras.

Outra questão que destacamos é a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais e a igualdade no acesso e permanência nas escolas. Não há distinção sobre quem pode ou não ter acesso à escola pública, todos passam a ter o direito de estudar. A Carta Magna do Brasil garante ainda o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, uma vez que é na educação local de debates que demonstrem as contradições da construção política e científicas por excelência.

As inovações trazidas pela Constituição de 1988 serviram de base para a elaboração de uma nova LDB – a Lei de Diretrizes e Bases – lei nº. 9.394/96 que teve seu primeiro projeto resultado de “amplo debate, não só na Câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum, Nacional em Defesa da Escola Pública” como Aranha (2006, p. 324) chama atenção. Do mesmo modo, Saviani (2006, p. 47) afirma:

Quanto à organização do ensino, a nova LDB manteve, no fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de 1º e 2º graus respectivamente por ensino fundamental e médio. Registre-se que introduziu o conceito de “educação básica” como um nível escolar formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional encontra-se em vigor até hoje, mesmo tendo passando por inúmeras alterações⁶ ao longo desses 20 anos de implementação. No Brasil, em cumprimento à Constituição Federal, o ensino é gratuito, assim como a permanência, por meio de políticas públicas, à todas as crianças em idade escolar ou fora dela, como é caso da Educação de Jovens e adultos – EJA.

Observamos que desde o ensino dos Jesuítas, a educação brasileira deu saltos e sofreu mudanças na tentativa de um modelo educacional que fosse capaz de agregar toda a diversidade cultural e social do país. Na sequência deste texto damos continuidade a essa questão conceituando as políticas públicas, diferenciando as políticas públicas de estado e políticas públicas de governo e, por fim, discutindo as políticas públicas educacionais, seus objetivos e as principais dificuldades na sua manutenção ou implantação.

⁶ Algumas mudanças não foram sequer discutidas no âmbito da sociedade, como é o caso da reforma do ensino médio, imposta por uma medida provisória sem a participação popular. Um exemplo da falta de diálogo com a sociedade é o fato do aumento da carga horária não levar em consideração as comunidades do Norte do país nas quais os alunos percorrem grandes distâncias para estudar.

3.2 Conceituando Políticas Públicas: Diferença entre Políticas de Estado e Políticas de Governo

A fim de entendermos melhor a correlação entre Estado, Governo, Políticas Públicas de Estado e Políticas Públicas de Governo apresentamos a seguir alguns conceitos que nortearão nossa discursão ao longo desta seção. Primeiramente faz-se necessário diferenciar Estado de Governo:

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31)

Em relação ao Estado, Bobbio *et al* (2008, p. 401) destaca:

A estrutura do Estado de direito pode ser, assim, sistematizada como: 1) Estrutura formal do sistema jurídico, garantia das liberdades fundamentais com a aplicação da lei geral-abstrata por parte de juizes independentes. 2) Estrutura material do sistema jurídico: liberdade de concorrência no mercado, reconhecida no comércio aos sujeitos da propriedade. 3) Estrutura social do sistema jurídico: a questão social e as políticas reformistas de integração da classe trabalhadora. 4) Estrutura política do sistema jurídico: separação e distribuição do poder (F. Neumann, 1973). As mudanças ocorridas na estrutura material e na estrutura social do sistema jurídico foram origem das transformações a nível formal e político.

O Estado é, portanto, o ente soberano que irá governar um povo em determinado território e será sistematizado sob determinados fundamentos constitucionais a fim de garantir as medidas necessárias para a manutenção desse sistema. No caso brasileiro, temos um estado democrático de direito no qual o Estado, por meio de leis, normas e outros poderes irá garantir nossa Constituição e as garantias fundamentais preconizadas em nossa Carta Magna.

De outro modo, o Governo é definido como:

[...] conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade. É preciso, porém, acrescentar que o poder de Governo, sendo habitualmente institucionalizado, sobretudo na sociedade moderna, está normalmente associado à noção de Estado. Por consequência, pela expressão "governantes" se entende o conjunto de pessoas que governam o Estado e pela de "governados", o grupo de pessoas que estão sujeitas ao poder de Governo na esfera estatal. Só em casos excepcionais, quando as instituições estão em crise, o Governo tem caráter carismático e sua eficácia

depende do prestígio, do ascendente e das qualidades pessoais do chefe do Governo. Existe uma segunda acepção do termo Governo mais própria da realidade do Estado moderno, a qual não indica apenas o conjunto de pessoas que detêm o poder de Governo, mas o complexo dos órgãos que institucionalmente têm o exercício do poder. Neste sentido, o Governo constitui um aspecto do Estado. Na verdade, entre as instituições estatais que organizam a política da sociedade e que, em seu conjunto, constituem o que habitualmente é definido como regime político as que têm a missão de exprimir a orientação política do Estado são os órgãos do Governo. (BOBBIO, p. 553)

O Estado é soberano e independente, já o governo será uma representação para o Estado, ou seja, são pessoas que vão ocupar determinados cargos ou funções para atuar em nome do Estado para a manutenção das garantias que o Estado oferta. Porém a atuação à frente do poder público vai conforme os interesses da plataforma política ou de outras instituições as quais se vincula, daí a necessidade na implantação de políticas de Estado mais duradouras e efetivas em detrimento das políticas de governo que são ineficazes.

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado para efetivar formas de gerir determinados aspectos da vida do cidadão. Ao mapear como a literatura vem tratando o tema, Souza (2006, p. 26) resume a política pública como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Para a autora, a formulação das políticas se constitui “no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Sobre o papel do Estado, Bucci (1997, p. 90) esclarece que:

O dado novo a caracterizar o Estado social, no qual passam a ter expressão os direitos dos grupos sociais e os direitos econômicos, é a existência de um modo de agir dos governos ordenado sob a forma de políticas públicas, um conceito mais amplo que o de serviço público, que abrange também as funções de coordenação e de fiscalização dos agentes públicos e privados.

A autora ressalta que a justificativa para as políticas públicas são os próprios direitos sociais que deverão ser concretizados pelas ações do Estado, ou seja, políticas públicas. “A função estatal de coordenar as ações públicas (serviços públicos) e privadas para a realização de direitos dos cidadãos legitima-se pelo convencimento da sociedade quanto à necessidade de realização desses direitos sociais” (BUCCI, 1997, p. 90).

A Constituição Federal do Brasil garante a todo cidadão certos direitos sociais e determina quais serão garantidos pelo Estado mediante políticas públicas, como saúde e educação, por exemplo. Portanto, política pública “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p.31). Podem contar com parcerias públicas e privadas e tem como objetivo proporcionar ao cidadão determinados direitos, como educação, saúde, cidadania, cultura, etc. Para Oliveira (2010, p. 93):

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra *pública* é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

A diferenciação entre Política Pública de Estado e Política Pública de governo torna-se essencial neste trabalho para que possamos compreender o papel do Estado na elaboração, implantação e manutenção das políticas públicas educacionais na medida em que esta abordagem contribuirá para a compreensão da proposta que será apresentada na seção seguinte na qual iniciaremos a apresentação das Cidades Educadoras como novo modelo de política pública em educação.

Nesse sentido, a educação é tratada com importância relevante pelos políticos, não é à toa que durante campanhas eleitorais apareça na plataforma dos partidos políticos e candidatos. Sobre política de estado e de governo:

Uma das formas de classificar uma política educacional consiste em enquadrá-la em uma política de Estado ou em uma política de governo. Essa distinção tem em vista considerar a maneira como uma política educacional é conduzida e implantada na esfera pública. Assim, enquanto uma política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo estabelecido de modo a durar por um período de tempo que vai para além do exercício político de determinado partido (ou do representante deste) à frente de uma entidade do Estado (em nível municipal, estadual ou federal) (SANTOS, 2012, p. 8).

O que vem acontecendo no país é o abandono de bons projetos por questões de cunho partidário. A partir de anseios da sociedade sobre determinadas questões, como meio ambiente, questão do racismo, dos povos tradicionais, dentre outros, por meio de movimentos sociais, que pressionam governos e políticos vai se chamando atenção para a necessidade de políticas públicas. Dessa forma, o projeto, quando iniciado, parte de uma política de governo, uma vez que as propostas nascem no interior da gestão até chegarem à sua implantação como Política Pública de Estado.

No Brasil, as políticas de governo são muito mais comuns. É possível afirmar com alguma segurança que a instabilidade política do país (característica de democracias ainda não consolidadas) condiciona essa característica do campo educacional no Brasil, na medida em que a Educação para muitos dos componentes do campo político é muito mais um instrumento de propaganda política do que a expressão de um legítimo interesse dos governos em cumprir seus deveres constitucionais no que diz respeito a essa matéria (SANTOS, 2012, p. 9).

Corroborando com Santos (2012) destacamos que durante a realização da pesquisa de campo deste trabalho, nos deparamos com a dificuldade de algumas cidades educadoras brasileiras em manter alguns projetos educacionais da gestão antecessora, como veremos na quarta seção quando serão apresentados os dados. Ocorre que houve troca de gestão no ano de 2017 e algumas prefeituras encontraram dificuldade na manutenção dos projetos que vigoravam na gestão anterior.

Tal prática é prejudicial aos interesses da sociedade, pois existe a possibilidade de bons projetos se perderem pelo simples fato de terem sido elaborados por partido político rival, o que também vai, inclusive, contra os princípios constitucionais da Administração Pública.

Sobre os interesses por trás das políticas de governo, Capella (2007, p. 101) faz uma análise sobre a formulação das políticas e observa que:

As promessas feitas à coalizão de apoio, da mesma forma que os programas de governo, podem influenciar a agenda governamental, porém não asseguram que mudanças sejam promovidas. Para que as promessas se tornem ações concretas, cabe ao partido, ao assumir o poder, levar as questões oriundas desses fóruns à agenda. Além dos indivíduos participantes do processo eleitoral, os grupos de interesse são considerados pelo modelo atores importantes na formação da agenda governamental. Tais grupos podem constituir diversas formas: como grupos centrados em indústrias e negócios, categorias profissionais, grupos de interesse público e lobistas. Alguns desses grupos afetam a agenda governamental de forma positiva, influenciando mudanças nas ações governamentais; outros atuam de forma negativa, restringindo ações.

Percebe-se, portanto, que além do interesse em descontinuar as políticas públicas em vigor, ao assumir um governo, os gestores podem atuar conforme interesses de outros atores que fortaleceram sua plataforma eleitoral. Almeida (2009, p. 2) conceitua as políticas de governo como:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios setoriais.

Dessa forma, o que temos é um grande jogo político-partidário, no qual governo e Estado são desvinculados, de modo que temos um governo que temporariamente controla o Estado.

As Políticas Públicas de Estado, como vimos na seção anterior, tem caráter de permanência e continuidade. São ações que permanecem em funcionamento e aprimoramento para o desenvolvimento social, no esforço atingir o coletivo:

Políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho da burocracia pode levar meses, bem como o eventual exame e discussão no Parlamento, pois políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (ALMEIDA, 2009, p.3)

Tais políticas são elaboradas para serem consolidadas e envolvem diversos setores da administração pública e da sociedade uma vez que seu caráter de permanência faz com que sejam elaboradas e implementadas com excelência. É preciso superar o modelo de política pública de governo para que haja mais efetividade a longo prazo, uma vez que o foco deve ser a implantação de políticas permanentes que visem o desenvolvimento em prol de benefícios que alcancem o maior número de pessoas na sociedade.

3.3 As Políticas Públicas em Educação no Brasil

A educação brasileira encontra-se em situação crítica, pois apesar das políticas de inclusão e permanência das crianças na escola, a qualidade da Educação não vem melhorando ao longo dos anos, o que vem gerando índices cada vez piores, bem como outros problemas estruturais.

Como vimos na seção anterior, o motivo da inclusão escolar foi o fato de ter passado a ser um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988. Com a democracia ratificada pela Carta Magna do Brasil, a educação passou a ser um direito social, ou seja, cláusula pétrea, não podendo ser negado ou modificado. A partir desse momento os esforços se voltam para garantir o acesso à escola, em níveis de educação básica a todos os brasileiros. Num país com desigualdades, como garantir acesso e qualidade a todas as camadas sociais? Ou melhor, num país no qual há interesse de alguns que existam camadas sociais desfavorecidas, é possível garantir educação de qualidade a todos?

De acordo com Lima (2008, p. 92) a democracia apresenta muitos “malefícios”:

Existe um debate permeado de contraposições de ideias em relação à democracia. Para alguns, a democracia é um instrumento de organização da classe trabalhadora; para outros, um engodo para a classe trabalhadora. Embora esta seja uma discussão ampla e antiga, sempre aparece nos embates, pois dela dependem formas de organização, tanto da classe hegemônica, quanto dos trabalhadores. O tema é deveras importante para a compreensão de como se organizam as políticas sociais e as educacionais, quem as organiza e para quem são organizadas.

O autor chama atenção para esse novo momento mundial, no qual a democracia é vista como verdade absoluta que irá resolver os problemas das desigualdades sociais. Na verdade, existe certa ingenuidade por trás desse pensamento, considerando que a única garantia democrática é o voto universal. Sobre a democracia e a economia capitalista, o autor destaca que as políticas sociais são “reféns” do mercado, como acontece atualmente com as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, que visam atender os ideais do capital como, por exemplo, o Bando Mundial. Lima (2008, p. 93-94) acredita que:

É preciso explicitar que a economia capitalista sangra a democracia. É por isso que, na democracia burguesa, os elementos primordiais da economia (Banco Central, ministérios da Fazenda e do Planejamento) não podem

estar sob os auspícios da política. As decisões, portanto, de uma política social, tornam-se reféns da economia, ou seja, do mercado. Tal subordinação das políticas sociais à política econômica conduz a uma concentração de rendas e à consequente ampliação da miséria, e isto vai levar os sujeitos a defenderem um regime autoritário, no qual o acesso aos bens materiais seria primordial, mesmo com risco da perda de liberdades políticas.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais são as ações voltadas para a Educação e reflexões sobre essas políticas tornam-se essenciais, para que possamos compreender seu papel na sociedade democrática, uma vez que, podem nascer com interesses implícitos determinados pela Economia Capitalista. As políticas sociais brasileiras surgiram após a consolidação do neoliberalismo para atender interesses internos e externos sob as classes, como ressalta Deitos (2008, p. 27) no trecho abaixo:

[...] tecemos algumas considerações sobre o processo de internacionalização da economia e do Estado brasileiro. Busca-se compreender os elementos constituintes desse processo no período a partir da década de 1980, mediante a análise de como o avanço da vertente do liberalismo social democrata, nos anos 1990, no Brasil, foi marcado pelo aprofundamento do processo de consolidação daquilo que se convencionou chamar de globalização, processo sustentado politicamente pelo neoliberalismo. Esse processo foi desenvolvido pelo capital para dar conta de uma fase da crise estrutural do capitalismo atual. É nesse contexto que a economia, a sociedade, o Estado e as políticas sociais no Brasil são concebidas, imbricando os interesses internos e externos, sob o controle social das classes hegemônicas nacionais, consolidando-se a alternativa liberal no país e intensificando o processo de internacionalização da economia e do Estado brasileiro.

As Políticas Públicas em Educação, na teoria, existem para garantir condições na educação que sejam iguais para todos, porém, na prática, sabemos que o funcionamento é diferente, uma vez que podem haver interesses obscuros em determinadas Políticas Públicas visando exercer esse controle sob o limite daquilo que se deve oferecer à população:

A partir deste cenário histórico vamos nos deparar com um movimento de redução da potencialidade da democracia, movimento orquestrado tanto pela direita quanto por setores da esquerda, o que vai contribuir para o empobrecimento das lutas em defesa da democracia. Com base nisso, o possível avanço que a democracia poderia ter com relação à conquista e à garantia dos direitos sociais é destituído de suas potencialidades, ou seja, é construído um modelo despolitizado de organização societária, modelo que despreza o coletivo e potencializa o individualismo. (LIMA, 2008, p. 91-92)

Esse cenário é um período pré e pós Constituição de 1988, momento histórico que serviu, como destacado pelo próprio autor, para que essa nova democracia gerasse um Estado centralizador que restringe as formas participativas, consolida as desigualdades sociais, tem péssima distribuição de renda ou como Lima (2008, p.93) destaca “sob o controle das decisões e do planejamento centralizado”. O que temos, portanto, é o poder, sob o controle do Estado, que deve prover ao povo as garantias constitucionais, porém, de forma autoritária e coercitiva, sem a participação popular, visto que essa nova democracia prevê que o povo tem a capacidade de eleger seus representantes políticos e estes devem garantir seus direitos. A democracia passa a ser reduzida ao simples direito ao voto:

O problema na democracia localiza-se no fato de que ela pode ampliar o espaço público, o espaço político e a liberdade, porém, mesmo com tais espaços ampliados, não proclama imediatamente a igualdade social, não atende às necessidades imediatas dos indivíduos, e estes podem recorrer a “formas de políticas autoritárias e mesmo totalitárias” (ROSENFELD, 2001, p. 22 apud LIMA, 2008, p. 95).

O que ocorre é que essa democracia passa a exercer uma soberania dos poderes (executivo, legislativo e judiciário) e seus representantes passam a se tornar representantes do modelo de Estado e de Política Burguesa, quando deveriam ser servidores do povo. Podemos considerar, atualmente, a existência de dois tipos de democracia, a deliberativa e a representativa.

A democracia deliberativa, como o nome já pressupõe é aquela que prevê a deliberação:

A contrapartida ofensiva da esfera pública sobre o político assenta na ênfase nos processos de institucionalização. Para Habermas, tal desencadeamento está amarrado a um processo de normatização, que se inicia pela formação da opinião e da vontade nas esferas públicas informais, acaba desaguando, pelo caminho procedimental, nas instâncias formais de deliberação e decisão. Este processo de “abertura” para a institucionalização está ancorado num amplo conceito de democracia procedimental e deliberativa (LUBENOW, 2010, p. 230).

Introduzida pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, a democracia deliberativa prevê um modelo no qual possa ocorrer uma deliberação política e democrática para que haja efetiva participação e o envolvimento da sociedade civil no processo. Seria uma democracia de fato, na qual o cidadão tem voz e voto naquilo que é de seu interesse e do coletivo, como o próprio nome supõe, é deliberativa.

Já a democracia representativa é o que temos hoje no país. São eleitos representantes que atuam em mandatos, em nome do povo, para defender os interesses da maioria indiretamente. Apesar de nossa democracia ser representativa, não há garantia de eficácia desse modelo:

A necessidade de ser responsivo é imanente às democracias representativas e se os partidos não conseguem ser bem-sucedidos nessa atribuição, por conseguinte perdem a legitimidade representativa. Essa perda de legitimidade também pode estar intimamente ligada aos recorrentes casos de corrupção no cenário brasileiro. Já que a mídia é tão importante nas democracias de audiência, os partidos e representantes se tornam mais responsáveis junto à sociedade, pelo menos neste sentido específico. Os governantes devem ser responsabilizados por suas ações, contribuindo para o controle por parte dos cidadãos (MACHADO, 2016, p. 13-14).

O autor chama atenção para o fato de partidos políticos estarem perdendo legitimidade enquanto representantes e com isso a população estaria aceitando outras formas de representação, como Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outros grupos de interesse. Em nossa democracia, as decisões são tomadas sem a consulta popular como destaca LIMA (2008). E é nesse contexto, no qual a população não participa das decisões que são criadas as Políticas Públicas que não atendem às necessidades do povo, mas aos interesses capitalistas da Economia.

O significado de política educacional corresponde a: **toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade** (SANTOS, 2012, p. 3, grifo do autor).

O papel das políticas públicas vai, portanto, além de meramente implementar programas ou ações, as políticas irão intervir na realidade social, como destaca o autor. Atualmente, uma presença muito forte nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras atualmente é o Banco Mundial:

Ao analisar a perspectiva de política social adotada pelo Banco Mundial, observa-se a filiação desta à concepção liberal, mais especificamente neoliberal, uma vez que, conforme visto anteriormente, a última remete à esfera do mercado até os serviços mais essenciais da sociedade, como saúde, segurança e educação. A proposta de política social do banco é, eminentemente, compensatória e paliativa, tendo por objetivo a manutenção e ampliação do modo de produção capitalista, pois aponta que os problemas sociais são fruto do precário crescimento social, político e econômico dos países em desenvolvimento. O Banco Mundial propaga um modelo de desenvolvimento que visa à contenção demográfica por meio de

políticas compensatórias de alívio da pobreza. Em nenhum momento, as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista (CRUZ, 2013, p. 63).

Como destaca a autora, o objetivo das Políticas do Banco Mundial é a manutenção do modelo e não sua superação. São criadas formas de compensar o indivíduo para que ele acredite que esteja se aprimorando, porém ele está apenas sendo mantido em sua situação de pobreza e exploração. Em relação a essa compensação, Leher (1999, p. 26) destaca “é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. O Banco Mundial, assim como o capitalismo em si, tem o conhecimento sobre a possibilidade da população se organizar para reivindicar, por isso procuram formas de apaziguar a população mediante concessões.

Em relação à educação, o Banco Mundial “impõe a redução dos gastos públicos com educação” como destaca Cruz (2003, p. 67) que considera, e concordamos, um descompromisso no qual o banco apresenta argumentos técnicos como justificativa de suas propostas e políticas que “na realidade terminam por revelar seu compromisso de imprimir uma lógica mercadológica ao sistema educacional” (CRUZ, 2003, p. 68). Percebe-se, portanto, que o Banco Mundial pretende retirar a responsabilidade do Estado com a Educação:

A questão da autonomia toma corpo e propaga-se como proposta progressista para a educação escolar; entretanto, vale discutir que a autonomia concebida pelo Banco Mundial e pelos Ministérios de Educação comprometidos com a implementação das políticas de diminuição do papel do Estado, refere-se a mais uma perspectiva de desresponsabilização do Estado com a escola, envolvendo a comunidade na gestão educacional e na manutenção financeira das escolas, além da instituição de regimes precários de trabalho e da possibilidade de escolas contratarem e demitirem profissionais da educação, quebrando a unidade e organização sindicais. (CRUZ, 2003, p. 67-68).

Fica claro que a Economia Capitalista pretende cada vez mais manter controle de todas as áreas da vida do cidadão, todavia, a Educação é um ponto chave, porque através dela pode se fornecer ao indivíduo o conhecimento necessário para entender as contradições da sociedade. Dessa forma, não é interesse do Estado, muito menos do Capitalismo, que o povo tenha acesso ao

conhecimento. Por isso, as Políticas Públicas Educacionais, em sua grande maioria, estão sob controle dessa lógica desigual, sendo necessário que haja o diálogo dentro dos cursos de formação de professores sobre essa questão.

Este trabalho traz a Cidade Educadora como uma potencialidade para inclusão daqueles que se encontram afastados da participação social na sociedade, já que as políticas sociais atualmente se apresentam com:

A sua incapacidade para dar resposta a determinadas realidades de assinalada conflitualidade (exclusão social, crescente pobreza, desemprego estrutural, envelhecimento da população, etc.), junto com as dificuldades financeiras que interditam a viabilidade econômica das citadas políticas, não questionam contudo a necessidade e o direito das pessoas acederem a um mínimo de serviços que garantam o seu desenvolvimento humano e social; pelo contrário, requerem a implementação de alternativas criativas e inovadoras de ação social (VILLAR, 2007. p. 13).

Fazem-se necessárias alternativas para garantir o direito constitucional de todos não só à educação, mas à cidade, ao meio ambiente e à participação que também são garantias constitucionais da nossa Carta Magna. Morigi (2014) realizou, em sua pesquisa de doutoramento, um estudo sobre as políticas públicas como “alternativa à lógica fragmentada da forma de pensar e projetar a vida nas cidades”. O autor defende que as cidades assumidas como educadoras “trabalham para transformar a utopia de uma cidade educar e ser educada pelos cidadãos em realidade, através de novas formas de participação nas decisões coletivas”, na qual:

...é necessário que assuma, através das suas políticas, a intencionalidade formativa *dos e nos* seus projetos, com vista a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s). A cidade educa, nomeadamente através das instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local a qualidade de vida dos seus cidadãos, constituindo-se como uma proposta integradora da vida comunitária (MORIGI, 2014, p.28).

Resta claro que as políticas públicas em educação, como outras políticas públicas, surgiram para atender aos interesses do capital e assim permanecem, como veremos a seguir. Por isso torna-se necessário que os professores realizem debates sobre a educação no país, especialmente nas universidades, pois cada vez mais surgem propostas governamentais para calar e controlar aqueles que estão no enfrentamento das injustiças sociais.

Na próxima seção, iremos retomar a discussão sobre políticas públicas, focados no viés da Cidade Educadora enquanto alternativa na construção de novas

propostas educacionais. Espera-se, nessa discussão, conhecer e compreender o modelo de Cidade Educadora enquanto alternativa possível de ser aplicada em cidades brasileiras, para alcançar resultados não apenas para a área educacional mas para a democracia deliberativa nas diversas esferas da sociedade.

4 CIDADES EDUCADORAS COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA

Nesta seção, apresentamos o conceito e os princípios da Cidade Educadora, considerando ser um tema pouco debatido e disseminado nas pesquisas brasileiras. Abordaremos o surgimento da proposta de Cidade Educadora na década de 1990, apresentaremos a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e sua composição mundial, conheceremos um pouco dos encontros internacionais realizados pelas cidades e os objetivos da internacional.

Recorremos a diversos autores que já vem desvelando o tema há algum tempo, como Cabezudo (2004), Freire (2001), Gadotti (2004) Gómez-Granell & Vila (2003) e Villar (2007) e como é discutida a Cidade Educadora como forma de se alcançar um modelo de participação cidadã e democrática na esfera da vida na cidade. A cidade pode ser educativa por meio de seus espaços, como museus, parques e praças, porém ela se transforma em educadora quando capaz de fazer todas as instâncias se comunicarem e interagirem entre si, num modelo de participação e gestão democrática da cidade, como veremos no decorrer desta seção.

O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público. **Isso implica em formas variadas de inter-relação e interação entre os sujeitos, promoção de sociabilidades e socializações, entre o que está disponibilizado para consumo e para desfrute, entre o que exige participação e produção mais ou menos ativa e dinâmica, em uma infinidade de estímulos e motivações.** Desse modo, centros cívicos, zoológicos, bibliotecas, centros culturais e recreativos, museus, praças, parques, shoppings, monumentos, arquitetura, escolas de samba, movimentos populares e de rua ligados a música, a dança, as artes... podem ser espaços ou locais de promoção e geração de educação para públicos de diferentes idades, grupos sociais, etnias etc. (FERNANDES, 2009, p.58, grifo nosso).

A Cidade Educadora é apresentada como proposta educacional, pois oferece condições de tratar a cidade como instância educativa e educadora, uma vez que é um espaço com alto potencial de participação dos cidadãos na vida da cidade. Como destaca Villar (2007, p. 14), a cidade educadora “surge como expressão da

nova sensibilidade e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos”.

4.1 O surgimento da ideia de Cidade Educadora e a Carta das Cidades Educadoras

Entre 26 e 30 de novembro de 1990⁷, foi realizado na cidade de Barcelona (Espanha) o primeiro encontro relacionado à proposta denominado *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*⁸ com o tema *La ciudad educadora para niños y jóvenes*⁹. A primeira carta, gerada ao final do congresso, destacava a necessidade de trazer jovens e crianças para o protagonismo da cidade como alternativa á mudanças educacionais necessárias nas cidades:

Por seu lado, **as crianças e os jovens deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, por conseguinte, da cidade**. A Convenção das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera obrigatórios os Princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem, portanto, associar-se e participar em função do seu grau de maturidade. Por esta razão, a protecção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição mas também em **encontrar o lugar que verdadeiramente os coloca ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania** a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações (DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990, p. 1, grifos nossos).

Ao final desse evento, as Cidades participantes redigiram um documento apresentando princípios e valores que perseguiriam a fim de tornar a cidade um espaço educacional e fazendo com que a educação ocorresse não apenas nas escolas e na sala de aula, mas em todos os locais da cidade, transformando-a em Cidade Educadora.

Nesse caso, os princípios são tidos como regulamentadores, ou seja, serão os pressupostos adotados por todas as cidades que se comprometerem a fazer parte dessa rede. Esses princípios serão universais e as cidades integrantes irão segui-los, como orientadores para a adoção de medidas visando seguir esse regulamento para

⁷ Informações disponíveis na página da AICE disponível em <http://www.edcities.org/congreso/barcelona-1990/>. Acesso 03 dez 2016.

⁸ I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Tradução da autora.

⁹ A cidade educadora para crianças e jovens. Tradução da autora.

atuar dentro da proposta do documento. Os princípios são, portanto, as diretrizes que deverão ser seguidas.

Já os valores, no caso da atuação das cidades educadoras, dizem respeito ao comportamento e interação entre os sujeitos e a cidade, e a cidade e os sujeitos. Os valores estão ligados às condutas morais e éticas das pessoas e das instituições dentro da cidade e irão contribuir para nortear os comportamentos dentro da proposta de participação democrática nas cidades educadoras.

Ao final de cada Congresso há a elaboração, pelas cidades participantes, de um documento chamado Declaração Final (Carta) do congresso, no modelo da primeira carta gerada em Barcelona, em 1990. Nesse documento, além de um resumo sobre o congresso, como quantidade de participantes e número de cidades presentes, as cidades se comprometem, novamente com as novas propostas e desafios debatidos ao longo dos dias de Congresso. O documento elaborado ao final do I Encontro Internacional das Cidades Educadoras, posteriormente revisado, passaria a ser denominado “Carta das Cidades Educadoras¹⁰” e dispõe que:

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p.2)

Nesse modelo de gestão das Cidades Educadoras introduzido pela AICE, a cidade educadora passa a ter personalidade própria, ou seja, é a cidade que interage e integra, é tida como local de convivência e desenvolvimento de direitos para todos. É regida pela troca e pela participação de seus habitantes que deixam de ser meros moradores e expectadores e passam a ser protagonistas e agentes nas atividades que dizem respeito ao convívio social, a decisões e outros aspectos que envolvem o coletivo. O território citado na carta assume um papel de educador:

¹⁰ A carta das cidades educadoras encontra-se, na íntegra, nos anexos deste trabalho.

Já não é a escola que utiliza a cidade, mas o território que organiza um sistema educativo, como um elemento mais, dentro do qual existe a escola. Neste contexto é a comunidade local a primeira responsável da definição de um projeto educativo integral em que devem participar a escola com a família, instituições locais e associações como principais agentes educativos, juntamente com a estrutura produtiva pública e privada, assumindo cada um deles um papel bem definido: perseguindo a concretização das possibilidades educativas da cidade, marcando as opções do seu projeto educativo numa estrutura integradora, na qual a ação educativa mantém uma estreita relação com a cultura, resultando ambas as duas inseparáveis no Plano Estratégico de desenvolvimento sustentável de um território. (VILLAR, 2001, p.30)

Com a leitura da Carta das Cidades Educadoras podemos chegar à conclusão sobre o potencial educativo da cidade: seria capaz de integrar seus habitantes e espaços, fazendo com que todos conheçam e entendam seu papel em cada esfera da vida social, bem como sejam capazes de participar ativamente na sociedade, entendendo seus papéis, conhecendo seus direitos e exercendo a cidadania democrática, ou seja, é uma cidade em permanente comprometimento com a Educação Integral de seus habitantes. Escreve Cabezero (2004, p. 12), baseando-se na carta, que:

A cidade Educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes. A Cidade Educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Desta maneira, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos.

Cabezero (2004) destaca como a cidade deverá interagir com seus habitantes e estes com ela. A cidade é organismo vivo, sua rotina, seus prédios, trânsito, saúde, educação fazem parte de um sistema que precisa estar em pleno funcionamento para garantir a qualidade de vida de seus habitantes. Quando algo atrapalha o bom funcionamento da rotina da cidade deixa-se de atender as necessidades de seus habitantes houve falha em determinado setor e conseqüentemente haverá prejuízo da vida na cidade, principalmente para os habitantes.

A carta das Cidades Educadoras teve como base diversos documentos, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção dos Direitos da Infância (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001)¹¹. O documento ainda foi revisto nos Congressos Internacionais de Bolonha (1994) e Gênova (2004) sofrendo algumas alterações sempre aprimorando as propostas e os objetivos. Atualmente, a Carta das Cidades Educadoras está disponível para acesso na página da AICE em 14 idiomas¹².

A declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), redigida pela Organização das Nações Unidas – ONU traz inovações importantes não só em relação à dignidade da pessoa, mas também sobre o direito ao trabalho, à propriedade, à segurança e à liberdade. Para o momento histórico no qual foi redigida, a declaração representa um grande avanço na demanda pelos direitos sociais e por igualdade e liberdade a nível mundial. Destacamos abaixo alguns artigos da declaração que serviram como base para alguns dos princípios da carta das Cidades Educadoras:

Artigo 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

[...]

Artigo 13. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

[...]

Artigo 21. 1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. 3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas,

¹¹ Todas as informações podem ser acessadas na página da AICE disponíveis em <http://www.edcities.org/carta-de-cidades-educadoras/>. Acesso 03 dez 2016.

¹² A carta das cidades educadoras está disponível nos seguintes idiomas: Espanhol, Inglês, Francês, Árabe, Catalão, Chinês, Coreano, Euskera, Galego, Húngaro, Italiano, Japonês, Polaco e Português.

por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22. Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Artigo 24. Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo 25. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

Artigo 26. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Artigo 27. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios (ONU, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 1-6).

Percebe-se que preocupação da ONU está diretamente ligada à vida em sociedade. A declaração não determina somente direito à vida ou dignidade, mas ela se antecipa e aborda o direito à liberdade, ao trabalho, a locomoção, ao lazer e a cultura, por exemplo. Com isso, é possível afirmar que traz um novo paradigma para a educação, inclusive, pois pretende uma educação integral que acontece em diferentes esferas da vida.

Mais uma contribuição para a Carta das Cidades Educadoras foi o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, celebrado pela ONU em 1966. Percebe-se que a preocupação da ONU ainda permanece no sentido de promover a dignidade, liberdade e direitos sociais a todos, como podemos ver abaixo no texto do preâmbulo do Pacto:

Os Estados Partes no presente Pacto: Considerando que, em conformidade com os princípios enunciados na Carta das Nações Unidas, o **reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis** constitui o fundamento da **liberdade, da justiça e da paz no Mundo**; Reconhecendo que estes direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana; Reconhecendo que, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, **o ideal do ser humano livre, liberto do medo e da miséria não pode ser realizado a menos que sejam criadas condições que permitam a cada um desfrutar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais**, bem como dos seus direitos civis e políticos; Considerando que a Carta das Nações Unidas impõe aos Estados a obrigação de promover o respeito

universal e efetivo dos direitos e liberdades do homem; Tomando em consideração o fato de que o indivíduo tem deveres para com outrem e para com a coletividade à qual pertence e é chamado a esforçar-se pela promoção e respeito dos direitos reconhecidos no presente Pacto. (ONU, PACTO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, 1966, p. 1, grifo nosso)

Ressaltamos que o referido pacto atrela o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais à paz no mundo, ou seja, o ser humano livre, com meios de subsistência para seu sustendo, com moradia, educação e dignidade seria capaz de conviver em sociedade pacificamente sem necessidade de conflitos.

O pacto, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos elenca uma série de artigos que defendem a liberdade, a igualdade, o direito ao desenvolvimento econômico, social e cultural e, principalmente, a não discriminação por raça, sexo, cor, religião e opinião política. Também defende o direito ao trabalho a todos de forma justa e igualitária. A carta das cidades educadoras preconiza o direito à cidade onde os habitantes tenham “condições de desfrutar meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal”.

Outro documento importante que também serviu de subsídio foi a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 do Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, que é um órgão que compõe a ONU. O Brasil promulgou a convenção por meio do decreto nº. 99.710 de 21 de novembro de 1990 considerando que o governo brasileiro ratificou a convenção e o decreto determinou a execução e cumprimento da mesma. A convenção dispõe em seu preâmbulo:

Tendo em conta que, conforme assinalado na Declaração dos Direitos da Criança, "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento"; Lembrado o estabelecido na Declaração sobre os Princípios Sociais e Jurídicos Relativos à Proteção e ao Bem-Estar das Crianças, especialmente com Referência à Adoção e à Colocação em Lares de Adoção, nos Planos Nacional e Internacional; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil (Regras de Pequim); e a Declaração sobre a Proteção da Mulher e da Criança em Situações de Emergência ou de Conflito Armado; Reconhecendo que em todos os países do mundo existem crianças vivendo sob condições excepcionalmente difíceis e que essas crianças necessitam consideração especial; Tomando em devida conta a importância das tradições e dos valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança. (UNICEF, CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989, p. 4)

Existe uma preocupação externalizada no documento em relação às crianças em situações de risco em especial em países em desenvolvimento. Sabemos que há

diversas culturas no planeta onde as crianças iniciam cedo em determinados aspectos da vida, porém a ideia da convenção é tentar intervir junto aos governos participantes para reduzir ou acabar com possíveis práticas que venham a comprometer a infância, seja moral, psicológica ou fisicamente, como podemos perceber em um de seus artigos:

Artigo 19. 1. Os Estados partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada. 2. Tais medidas de protecção devem incluir, consoante o caso, processos eficazes para o estabelecimento de programas sociais destinados a assegurar o apoio necessário à criança e aqueles a cuja guarda está confiada, bem como outras formas de prevenção, e para identificação, elaboração de relatório, transmissão, investigação, tratamento e acompanhamento dos casos de maus tratos infligidos à criança, acima descritos, compreendendo igualmente, se necessário, processos de intervenção judicial (UNICEF, CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989, p. 13).

A convenção também serviu como base para a elaboração da Carta da AICE, uma vez que a Cidade Educadora manifesta preocupação com suas crianças e adolescentes para seu desenvolvimento pleno na vida em sociedade. Na cidade educadora, espera-se que as crianças e os jovens deixem de ser protagonistas passivos da vida social para, então, com base na convenção tornarem-se cidadãos de pleno direito ao lhes delegar direitos políticos e civis.

Na sequência, a ONU realiza, por intermédio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, onde elaboram a Declaração Mundial sobre Educação para todos com o objetivo de promover e garantir a educação nos países com altos índices de analfabetismo, pois, como disposto do documento:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (ONU, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.2)

A Declaração chama atenção para o momento econômico que alguns países passavam à época, como o aumento de dívidas, a ameaça de paralisação ou decadência econômica, aumento acelerado da população, degradação do meio ambiente e, em determinados países, as desigualdades sociais em relação a outros países e dentro deles mesmo. Para a UNESCO, o fato de não haver a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem é impeditivo para o enfrentamento do problema com mais “determinação e vigor”:

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação, mas, mesmo assim milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. (UNESCO, 1990)

A Declaração reconhece os problemas enfrentados e procura alternativas para resolvê-los depositando a esperança na educação, especialmente com os avanços dos direitos sociais, cada vez alcançando mais nações, como o direito das mulheres que é citado no documento. Além disso, na década de 1990 as informações disponíveis começam a ser disseminadas de forma cada vez mais acelerada o que faz com que o acesso à informação aumente a capacidade de comunicação entre as pessoas, por isso “essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável” (UNESCO, 1990).

Por isso, a declaração mundial sobre educação para todos foi fonte de inspiração para a carta das cidades educadoras, uma vez que almeja a educação para todos dentro da cidade, assim como o desenvolvimento social, comunicacional e econômico de seus habitantes, aspectos que passam obrigatoriamente pela educação.

Como já destacamos, a carta das cidades educadoras teve sua primeira versão elaborada ao final do I Encontro Internacional de Cidades Educadoras, mas foi revisada nos Congressos Internacionais de Bolonha (1994) e Gênova (2004) sofrendo algumas alterações no aprimoramento das propostas e os objetivos e incluindo também a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, do ano de

2001. Com os avanços na sociedade e na busca pela igualdade de direitos, a ONU e suas diversas subdivisões estão em permanente promoção de debates para aprofundar as discussões sobre os mais diversos aspectos da vida na sociedade.

Apesar dos avanços em relação à diversidade, sabemos que ainda há muito preconceito, que se manifesta de diversas formas: cultural, religioso, sexual, étnico, racial, etc. e as Cidades Educadoras tentam minimizar esse tipo de comportamento desde a infância para que todos sejam capazes de adotar seus papéis sociais sem preconceito, intolerância e discriminação.

Na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, os Estados se comprometem com algumas medidas, dentre as quais:

Aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à diversidade cultural, especialmente os que se referem a seus vínculos com o desenvolvimento e a sua influência na formulação de políticas, em escala tanto nacional como internacional; Aprofundar, em particular, a reflexão sobre a conveniência de elaborar um instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural; Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados; Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural; Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, em particular do patrimônio oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais; Respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais; reconhecer a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais e favorecer as sinergias entre a ciência moderna e os conhecimentos locais; Elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração, inclusive mediante mecanismos de apoio à execução e/ou de marcos reguladores apropriados, respeitando as obrigações internacionais de cada Estado; Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural; Reconhecer e fomentar a contribuição que o setor privado pode aportar à valorização da diversidade cultural e facilitar, com esse propósito, a criação de espaços de diálogo entre o setor público e o privado. (UNESCO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, 2001, p. 6-7)

O documento chama atenção para a necessidade de debates sobre a diversidade cultural para a formulação de políticas públicas, tanto nacionais como internacionais. É importante destacar que muitas políticas públicas internacionais podem nascer da experiência de um local, como exemplo da própria cidade educadora que surgiu da proposta de algumas cidades espanholas que se uniram e iniciaram um projeto que visava transformar a educação e a vida de seus habitantes e hoje já tomou proporção mundial e se consolidou como modelo de política pública.

Outro ponto importante trazido pela UNESCO sobre a diversidade cultural que a carta das cidades educadoras também aborda diz respeito à “promoção da educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo” (Princípio nº 2 da carta das cidades educadoras)

Resta evidenciada a influência de todos os documentos citados na elaboração da carta das cidades educadoras. Esses documentos, elaborados cada qual num momento histórico singular emergem sempre na tentativa de aprimorar as relações que ocorrem no âmbito da vida social. Todos contribuem de alguma forma para formação e desenvolvimento do cidadão de modo a promover a participação na vida em sociedade, cada qual com seu papel contribuindo sempre para a evolução de todos sem exclusão social, econômica e política.

4.2 Conceituando a Cidade Educadora

A Cidade Educadora definida pela AICE é a cidade capaz de levar seus habitantes à participação em todas as esferas da vida pública, não só como cidadão efetivo, mas também como conhecedor de direitos e deveres da vida pública e social. Porém, vivemos numa sociedade na qual a cidade faz parte de uma série de contradições já enraizadas no modelo de sociedade capitalista, na qual:

A tensão dialética entre as forças de conservação e as de transformação do homem e suas circunstâncias de vida representa um processo de educação ampliada que incorpora, mas que se situa também para além dos meios, das finalidades e dos sistemas concebidos para promover efeitos educativos. (CARRANO, 2003, p. 15)

No quadro dos estudos da educação, encontramos alguns autores que propõem a superação de modelos educacionais que não visam novas formas de reconhecimento interdisciplinar. Por isso, na ideia de se conceber uma nova educação, a Cidade Educadora pode ser vista como proposta capaz de agregar novos valores partindo de uma construção coletiva, na qual a sociedade tem acesso e voz nas esferas públicas. Não apenas porque a cidade oferece elementos para uma formação integral, como destaca a carta das cidades educadoras, mas sim porque vai além, trazendo crianças e jovens para o protagonismo, envolvendo-os com o funcionamento das instituições que integram a cidade e não meros expectadores de decisões tomadas em instâncias que desconhecem.

Para discutir a cidade recorreremos a Harvey (2012, p.1), que parte da ideia de que “ao fazer a cidade o homem refez a si mesmo”. A cidade associa-se à natureza, estilos de vida e relações sociais, sendo o direito à cidade um direito coletivo: “a liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos”. Destaca Harvey (2012, p. 1), é “um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados”. Esse processo, segundo o autor, deve ser compreendido a partir de uma mercantilização da qualidade de vida nas cidades, com a fragmentação da vida urbana em *shoppings*, condomínios e espaços privados de convívio e lazer, dificultando assim a identidade urbana e a cidadania. Nesse sentido, o direito à cidade surge como meio de se criar uma gestão democrática instituindo novas formas de urbanização.

Essa segregação em *shoppings* e condomínios fechados nos leva a refletir sobre a divisão de classes, pois quem detém os meios para realizar essa segregação e se isolar é a classe dominante:

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos. (HARVEY, 2012, p. 74)

Apesar do surgimento das cidades ter sido pautado num modelo capitalista excludente e explorador, podemos nos valer da proposta de cidade educadora, preconizada na carta das cidades e construir uma nova concepção de cidade educadora e direito à cidade para contribuir e reduzir as desigualdades:

Um passo na direção de unificar essas lutas é adotar o direito à cidade tanto como lema operacional quanto ideal político, justamente porque ele enfoca a questão de quem comanda a conexão necessária entre a urbanização e a utilização do produto excedente. A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo, se os despossuídos pretendem tomar para si o controle que, há muito, lhes tem sido negado, assim como se pretendem instituir novos modos de urbanização. Lefebvre estava certo ao insistir que a revolução tem de ser urbana, no sentido mais amplo deste termo, ou nada mais (HARVEY, 2012, p. 88).

O autor chama atenção para a necessidade da democratização dos espaços urbanos, buscando o direito à cidade como base mudanças. Para Villar (2007, p. 14) é preciso existir uma “dimensão relacional” que irá caracterizar as dinâmicas territoriais de desenvolvimento integral na qual há um quadro com 04 componentes: gestão participada, cooperação público-privada, progresso da vida coletiva e definição de projetos cívicos. Tais elementos, de acordo com a autora, farão parte de um discurso global para enfrentar os desafios (econômicos, sociais, culturais e educativos) postos na sociedade. Dessa forma, destaca que a Cidade Educadora passa a ser “um quadro teórico de referência para a gênese das ações orientadas a entender o território como espaço educativo” (Villar, 2007, p.14) e considera cidade relacional sendo sinônimo de cidade educadora. VILLAR (2007, p. 19) a conceitua como:

Uma cidade relacional é o resultado de uma cidade que pretende aproveitar as suas possibilidades estéticas, ambientais e de convivência como âmbito natural de encontro, comunicação e criação, mediante as contribuições conjuntas dos distintos agentes. Uma cidade que, por contar com suficiente coesão e equilíbrio social, permite o enriquecimento das relações dos habitantes entre si e com seu meio.

A cidade como projeto educativo vem sendo tratada por Gómez-Granell e Vila (2003, p. 32) que afirmam “Um projeto educativo de cidade é um plano estratégico capaz de definir linhas estratégicas e atuações concretas para o futuro a curto e médio prazos de maneira participativa e consensual”.

Nesse viés se apresenta o espaço urbano contendo potencial educativo, no qual:

A educação contemporânea não se limitaria aos espaços da escola e o educador deve buscar integralidade, aprendizado e construção de atitudes e valores na vivência das cidades, nas interações possíveis aos educandos nas relações e práticas sociais, exercitando a noção de cidadania e o respeito ao outro no espaço urbano, carregado de possibilidades educativas. (MORIGI, 2014, p. 68)

O autor defende que esse potencial educativo presente na cidade auxilia o professor a incentivar em seus alunos a curiosidade como motivador de pesquisa sobre a cidade, sendo necessária a articulação da ação da escola com agentes educativos de toda a cidade, identificados e incentivados pela gestão municipal, de forma que um complete o outro.

Morigi (2014, p.69) conclui que “nessa perspectiva, o espaço urbano deixa de ser somente cenário geográfico e passa a ser um agente educativo”. Indo além, como aponta outro autor:

Uma nova ética nos relacionamentos na cidade pode inverter a lógica de privatização dos conflitos sociais que a cidade urbano-industrial capitalista favorece. A cidade privatizada isola e segrega seus habitantes conforme a posição que cada um ocupa no mercado econômico e simbólico. (CARRANO, 2003, p. 157)

Mais do que operar como um agente voltado para a educação, a cidade torna-se um espaço de libertação de segmentos da sociedade até então excluídos pelos processos que levaram a sua formação, consolidando-os como agentes, além de meros sujeitos em relação a sua situação de classe. A cidade educadora, para Villar (2007) traz em seu bojo “uma série de elementos que convergem na delimitação de um território educativo, ao qual aportam a transcendência e múltiplos significados de caráter pedagógico”.

Parreira & José Filho (2010, p.242) chamam atenção para a dificuldade brasileira em relação à educação:

Em toda sua história, o Brasil sempre teve problemas com a educação escolar de seu povo. Tais problemas são enfrentados historicamente como desafios, objetivando alcançar uma educação de qualidade e de serviço público para todo cidadão. E, ainda hoje, continuam a desafiar autoridades e as políticas educacionais.

Para os autores, implementar a democracia e a inclusão da cidadania é um dos grandes desafios colocados para o Brasil e apresentam a educação não formal como uma prática pedagógica auxiliar na busca pela educação de qualidade. Nesse sentido:

A educação não formal apresenta processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor² da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais, através de parcerias das escolas com a comunidade educativa, através dos conselhos (criança, adolescente, juventude, etc.) e colegiados. (GOHN apud Parreira & José Filho, 2010, p. 249).

Para Gohn (2011, p.113) a educação não formal “se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas do cotidiano”. Temos, portanto, um cenário que apresenta educação formal e não formal como possibilidades para alcançar um modelo que

permita que a cidade se transforme em espaço de participação e efetivação o qual pretente a ideia de Cidade Educadora.

Para Morigi (2014, p. 111) a Cidade Educadora constitui-se como “modelo organizativo para uma Sociedade Educadora onde educar é uma tarefa pública, uma tarefa de cidadania”, portanto a cidade possui caráter educativo como a própria carta das cidades destaca. Dessa forma, destaca que “educação e trabalho apresentam relacionamento intrínseco que cobra um novo olhar sobre as políticas de formação executadas pelo Estado na atualidade e sobre os espaços que podem ser considerados educativos nas comunidade”. Portanto, o autor ressalta que:

Para enfrentar a desvalorização da vida expressa por uma política capitalista neoliberal que defende como valor maior a possibilidade de lucro, as ações necessárias pela vida podem passar pelo engajamento e construção dentro do projeto Cidade Educadora (MORIGI, 2014, p. 117).

Nessa questão de a cidade oferecer novas perspectivas e desafios, surge ainda a necessidade da formação do professor estar ligada a esse novo modelo de participação cidadã a ser alcançada:

A educação, como dissemos, não pode deixar de ser um elemento chave na luta contra a exclusão social, mas para isso será necessário propiciar um grande pacto social que fomente a consciência social dos cidadãos. Embora seja óbvio que é preciso reivindicar a escolarização básica para toda a população naqueles países que ainda não a implantaram, também é óbvio que a escola socialmente isolada e sozinha nunca poderá ser um instrumento que garanta a igualdade de oportunidades. (GÓMEZ-GRANELL & VILA, 2003, p. 24)

Como a autora ressalta, a busca pela Cidade Educadora é no sentido de integrar a escola e a cidade, uma vez que separadas não serão capazes de superar a desigualdade de oportunidades que se apresentam na sociedade. No início dos anos 90, recupera-se a força desta expressão. Ou, mais exatamente, surge a “cidade educadora”. Substitui-se o termo “educativa”, que sugere que a cidade é um mero fator de educação, por “educadora”, que indica seu caráter de agente, ou seja, a mudança é feita para ressaltar o caráter formador que as cidades devem assumir (MORAES, 2009, p. 167). O ideal de Cidade Educadora deverá incorporar todos os sujeitos em todos os sentidos aspirando o ideal de educação integral proposto pela AICE.

4.3 Composição e objetivos da AICE

A AICE foi fundada em 1994 e pode ser caracterizada¹³ como:

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) es una Asociación sin ánimo de lucro, constituida como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras, que es la hoja de ruta de las ciudades que La componen. Cualquier gobierno local que acepte este compromiso puede convertirse en miembro activo de La Asociación, con independencia de sus competencias administrativas. Al cierre de Le jercicio 2016, el número de miembros asciende a 488 ciudades de 36 países de todos los continentes (AICE, 2017)¹⁴.

Conforme destacado no texto de apresentação da AICE, ao final do ano de 2016 a associação era composta por 488 cidades espalhadas em 36 países. Os objetivos da AICE¹⁵ são:

- Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade;
- Realçar os aspectos educativos dos projetos políticos das cidades associadas;
- Promover, inspirar, fomentar e velar pelo cumprimento dos princípios consagrados na Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades membro, bem como assessorar e informar aos membros sobre a promoção e implantação dos mesmos;
- Representar aos associados na implementação dos fins associativos, interagindo e colaborando com as organizações internacionais, estados, entidades territoriais de todo tipo, de maneira que a AICE seja um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e elaboração;

¹³ Apresentação disponível na página da AICE na aba quem somos em <http://www.edcities.org/quien-somos/>, Acesso 24 mai 2017.

¹⁴ A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos, incorporada como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais, comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras, que é o roteiro das cidades que a compõem. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode se tornar um membro ativo da Associação, independentemente de seus poderes administrativos. No final do exercício 2016, o número de membros subiu para 488 cidades de 36 países de todos os continentes. (tradução da autora).

¹⁵ Informações contidas na página da AICE, disponível em <http://www.edcities.org/quien-somos/>. Acesso 07 jun 2017.

- Estabelecer relação e colaboração com outras associações, federações, grupos ou redes territoriais, em especial de cidades, no âmbito de ações semelhantes, complementares ou recorrentes;
- Cooperar em todas as áreas territoriais dentro dos propósitos desta Associação;
- Promover a adesão à Associação de cidades em todo o mundo;
- Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e suas aplicações específicas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos conjuntos, congressos e todas as atividades e iniciativas para fortalecer os laços entre as cidades associadas no âmbito de suas delegações, redes territoriais, redes temáticas e outros grupos.

No Brasil, a proposta encontra-se implementada por meio de 14 cidades que constituem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras ligadas à AICE: Belo Horizonte (MG), Caxias do Sul (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Mauá (SP), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES)¹⁶.

Gostaríamos de destacar para uma alteração ocorrida no caso da participação brasileira entre 2015¹⁷, quando houve aprovação desta pesquisa no mestrado e maio de 2017, enquanto este trabalho está sendo construído. Durante a elaboração do projeto, a Rede Brasileira contava também com 14 cidades participantes, porém, 03 atualmente não fazem mais parte da AICE: Itapetininga (SP), Jequié (BA) e São Pedro (SP). As 03 cidades que não faziam parte da Rede e passaram a integrá-la são: Guarulhos (SP), Horizonte (CE) e Mauá (SP). Infelizmente, não há informações na página sobre os motivos de saída e entrada de cidades, porém o movimento é dinâmico e qualquer cidade pode ingressar a rede quando houver interesse.

Quando o projeto foi apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, chamou-se a atenção para o fato de não haver cidades da Região Norte do Brasil envolvidas na iniciativa. Além disso, contava-se com apenas uma cidade da Região Nordeste e o quadro permaneceu o

¹⁶ Informações obtidas no portal eletrônico da AICE em <http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>, Acesso 24 mai 2017.

¹⁷ Este projeto foi submetido ao processo seletivo do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia em agosto de 2015.

mesmo, tivemos cidades saindo e outras aderindo. Porém tal situação será discutida mais adiante neste trabalho.

A composição atual da AICE poderá ser vislumbrada nos quadros que apresentaremos a seguir com o objetivo de facilitar nossa visão para as cidades participantes e também perceber certa desigualdade na participação de cidades num modelo que propõe ser mais democrático e participativo.

Figura 1 – Mapa das Cidades Educadoras no Mundo



(Fonte: AICE, 2017)¹⁸

Veremos a seguir que a maior concentração de Cidades Educadoras está na Espanha, França e Portugal, ou seja, a proximidade geográfica dessas cidades pode ser facilitadora para as trocas que acontecessem na rede.

Como o ingresso na Rede de Cidades Educadoras é dinâmico, já houve alterações do fim do exercício 2016 até a data de hoje e das 488 cidades que compunham a rede no fim do ano, agora no mês de maio de 2017 estão cadastradas 478 cidades¹⁹ conforme poderemos visualizar melhor nos quadros que serão apresentadas a seguir.

¹⁸ O mapa mostra que a maior concentração de cidades que fazem parte da AICE são cidades da Europa. Acreditamos que, o fato do conceito ter surgido em Barcelona, cidade espanhola, contribui para o fato da maior adesão ter iniciado pelo país e, posteriormente, seus vizinhos.

¹⁹ Os quadros foram elaborados no mês de maio/2017 com base nas informações contidas na página da AICE disponível em <http://www.edcities.org/>. Destaca-se que o ingresso, bem como a saída das

Dessa forma, os dados apresentados estão conforme a divisão realizada e apresentada pela AICE.

Quadro 1 – Cidades Educadoras na África

Benín - Djakotomey, Dogbo e Lokossa
Cabo Verde - Praia e Ribeira Grande
Marrocos – Rabat
Senegal – Dakar
Togo - Lomé e Tsévié

(Fonte: AICE, 2017)

Apesar de sua extensão territorial e sua divisão em 54 países, temos uma participação africana pequena, contando com apenas 05 países integrando a rede da AICE. Desses 05 países que são membros atuais, apenas 09 cidades estão envolvidas com a proposta de se tornar uma cidade com identidade própria e comprometida com uma gestão participativa nas esferas da vida pública.

No continente americano contamos com 35 países dentre os quais 12 fazem parte da Rede englobando 57 cidades à proposta de Cidade Educadora. Desses 12 países, 03 deles contam com um total de 42 cidades educadoras: Argentina, Brasil e México, enquanto os outros 09 países dividem as 15 cidades restantes. Interessante notar o engajamento das cidades desses 03 países com a proposta, o que nos mostra que estão à procura de uma identidade própria e renovada para a Educação em suas cidades. Podemos ver abaixo a divisão das cidades na América

Quadro 2 – Cidades Educadoras na América

Argentina (18 cidades) - Buenos Aires, Cañada de Gómez, Cosquín, Esquel, General Alvear, Godoy Cruz, Malargue, Morón, Pergamino, Pilar, Rio Cuarto, Rosário, San Francisco, San Justo, Sunchales, Totoras, Villa Constitución e Zárate.
Brasil (14 cidades) - Belo Horizonte, Caxias do Sul, Guarulhos, Horizonte, Mauá, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba e Vitória.
Canadá – Quebec
Chile – Purrunque
Colômbia - Medellín, Purificación e Sabaneta
Costa Rica - San José
Departamentos Franceses de Ultramar –Lamentin
Equador - Cuenca e Quito.
México (12 cidades) - Cidade do México, Colima, Cozumel, Ecatepec de Morelos, Guadalajara, León, Morelia, Playadel Carmen, Rayón, Tenangodel Valle, Toluca e Zacaretas.
Porto Rico – Caguas

cidades na rede é dinâmico, ou seja, na apresentação final deste trabalho é possível que o número de cidades tenha sofrido alterações.

Uruguai - Montevideo e Paysandú.
Venezuela - Chacao.

(Fonte: AICE, 2017)

Parecido com o caso africano, temos o continente asiático, com poucas cidades integrando a AICE. Apesar de ser o maior dos continentes tanto em área territorial quanto em população conta com somente 06 países, dos 45 que compõe o continente, integrando a rede. Desses 06 países, 05 contam com apenas 01 cidade, enquanto a República da Coreia (Coreia do Sul) agrega as outras 24 cidades asiáticas que integram a AICE.

A AICE possui um Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE) no qual é possível que as Cidades Educadoras disponibilizem experiências inovadoras para ampla divulgação através da rede da AICE. No BIDCE constam 17 experiências em destaque realizadas nas cidades do continente asiático e 14 delas foram realizadas em cidades sul-coreanas. É interessante destacar esse esforço que as cidades desse país vêm desenvolvendo no sentido de levar seus habitantes a uma participação mais efetiva nas esferas da vida pública entendendo os papéis na sociedade. Vejamos no quadro 3 a participação das cidades do continente asiático na AICE.

Quadro 3 – Cidades Educadoras na Ásia/Pacífico

Austrália – Adelaide
Filipinas – Caluya
Nepal – Bhimeshwor Municipality
Palestina – Belén
República da Coreia (24 cidades) - Andong, BusanYeongdo-gu, Changwon, Dalseo-gu, Damyang, Dangjin, Geochang, Geumjeong, Gimhae, Gumi, Gunsan, Gwangju, Gyeongsan, Hadong, Hoengseong, Jecheon, Jincheon, Paju, Pohang, Saha-gu, Suncheon, Suseong-gu, Ulsan Jung-gu, Yeosucity
Tailândia – Phucket

(Fonte: AICE, 2017)

Por fim, a grande maioria das cidades componentes são as cidades europeias, tendo Espanha e França com maioria expressiva em relação às demais, como pode ser percebido no quadro apresentado abaixo. A Espanha, berço do conceito de Cidade Educadora, conta atualmente com 181 cidades fazendo parte da AICE. Já a França conta com participação de 111 cidades.

O continente europeu participa da AICE por meio de 14 países divididos em 383 cidades componentes da rede. Enquanto temos países com participação de uma única cidade, temos Espanha e França liderando em número, seguidas por Portugal, com 61 cidades e Itália com 18 cidades educadoras.

Apesar do elevado número de cidades européias constituindo a rede da AICE, aproximadamente, 78% da composição total da AICE está na Europa, a desigualdade nessa divisão chama atenção, uma vez que, por serem próximas, haveria certa facilidade na divulgação e na troca de experiências educativas entre elas, como já mencionado. No quadro 4 podemos compreender a divisão da participação europeia, bem como conhecer as cidades integrantes da rede.

Quadro 4 – Cidades Educadoras na Europa

Alemanha – Munique
Bélgica – Bruxelas
Croácia – Osijek
Dinamarca – Ishøj
Espanha (181 Cidades) - A Coruña, Adeje, Adra, Alaquàs, Albacete, Alcalá de Guadaíra, Alcàsser, Alcázar de San Juan, Alcobendas, Alcoi, Alella, Alfafar, Algete, Alhama de Murcia, Alicante, Alzira, Argamasilla de Calatrava, Argenton, Ávila, Avilés, Azuaga, Badalona, Banyoles, Barakaldo, Barberà del Vallès, Barcelona, Benetússer, Bilbao, Binissalem, Boadilladel Monte, Borriana, Burgos, Burjassot, Camargo, Cambrils, Canovelles, Castellardel Vallès, Castell de fells, Castellón de la Plana, Catarroja, Cerdanyol del Vallès, Ceuta, Chiclana de la Frontera, Cieza, Ciudad Real, Ciutadella de Menorca, Colmenar Viejo, Córdoba, Cornellà de Llobregat, Cubelles, Cuenca, Donostia-San Sebastián, Eivissa, Ejea de los Caballeros, El Prat de Llobregat, El Vendrell, Esplugues de Llobregat, Estella-Lizarra, Ferreries, Ferrol, Figueres, Fuenlabrada, Gandía, Gavà, Getafe, Gijón, Girona, Granollers, Guadix, Ibi, Igualada, Illescas, L'Hospitalet de Llobregat, La Garriga, La Roda, La Vall d'Uixó, Las Palmas de Gran Canaria, Lleida, Logroño, Los Corrales de Buena, Lucena, Lugo, Madrid, Majadahonda, Málaga, Manresa, Manzanares, Maó, Mataró, Meliana, Melilla, Mérida, Mislata, Molina de Segura, Molins de Rei, Mollet del Vallès, Montcada i Reixac, Montmeló, Murcia, Mutxamel, Nàquera, Olot, Ontinyent, Ordizia, Orihuela, Ourense, Oviedo, Palafrugell, Palamós, Palma, Palma del Río, Pamplona, Parets del Vallès, Peligros, Pinto, Plasencia, Pontevedra, Pozo blanco, Premià de Mar, Puerto Real, Puertollano, Quart de Poblet, Reus, Ripoll, Rivas Vaciamadrid, Roquetas de Mar, Rubí, Sabadell, Sagunt, Salou, Salt, San Bartolomé de Tirajana, San Cristóbal de La Laguna, San Fernando, San Pedro del Pinatar, Sanlúcar de Barrameda, Sant Adrià de Besòs, Sant Boi de Llobregat, Sant Cugat del Vallès, Sant Feliu de Llobregat, Sant Joan d'Alacant, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern, Sant Quirzedel Vallès, Santa Coloma de Cervelló, Santa Coloma de Farners, Santa Coloma de Gramenet, Santa Cruz de Tenerife, Santiago de Compostela, Santurtzi, Sanxenxo, Segovia, Sevilla, Silla, Soria, Tarazona, Tarragona, Terrassa, Toledo, Tomelloso, Torelló, Torrent, Tudela, Valdemoro, Valdepeñas, Valencia, Valladolid, Vic, Vical, Vigo, Vila-real, Viladecans, Viladecavalls, Vila Franca del Penedès, Villanueva de la Torre, Villaviciosa de Odón, Villena, Vitoria-Gasteiz, Xàbia, Zaragoza e Zarautz.
Finlândia - Espoo, Helsinki e Tampere.

França (111 Cidades) - Angers, Argenteuil, Aubagne, Auch, Aurillac, Bayona, Belley, Besançon, Bezons, Blagnac, Boulogne-sur-Mer, Bourg-en-Bresse, Bourges, Brest, Bruges, Caen, Carbon-Blanc, Cergy, Chelles, Clamart, Clermont-Ferrand, Clichy-sous-Bois, Collégien, Colomiers, Creil, Décines-Charpieu, Dieppe, Domène, Dunkerque, Echirolles, Eragny-sur-oise, Estrasburgo, Evry, Eybens, Feyzin, Figeac, Fontaine, Frontignan, Frouard, Gières, Gignac-la-Nerthe, Grenoble, Guipavas, Guyancourt, Illkirch-Graffenstaden, La ChapellesurErdre, La Ciotat, La Roche-sur-Yon, La Rochelle, Labouheyre, Lannion, Le Kremlin-Bicêtre, Le Pellerin, Le Puy-Sainte-Réparate, Lille, Limoges, Lomme, Longvic, Loperhet, Lorient, Lormont, Mainvilliers, Metz, Meylan, Montreuil, Morangis, Nanterre, Nantes, Neuilly sur Marne, Nevers, Orly, Paris, Pau, Perpiñán, Pessac, Poissy, Poitiers, Pont de Claix, Pré Saint Gervais, Quimper, Reims, Rennes, Rezé, Rillieux-la-Pape, Rochefort, Roubaix, Saint Etienne, Saint Étienne du Rouvray, Saint Jean, Saint Jean de Védas, Saint-Brès, Saint-Denis-de-Pile, Saint-Herblain, Saint-Jacques-de-la-Lande, Saint-Martin-d'Hères, Saint-Médard-en-Jalles, Saint-Nazaire, Saint-Priest, Saint-Vallier, Schiltigheim, Tarnos, Torcy, Toulouse, Tourcoing, Tournefeuille, Tours, Vandoeuvrelès Nancy, Vaulx-en-Velin, Villeneuve d'Ascq, Vitrolles e Voiron.
Grécia - Agia Varvara.
Itália (18 Cidades) - Bolonia, Brandizzo, Brescia, Busto Garolfo, Castelfiorentino, Collegno, Foggia, Génova, Orzinuovi, Portogruaro, Rávena, Roma, Sacile, SettimoTorinese, Siracusa, Turín, Venecia e Vicenza.
Polônia - Katowice.
Portugal (61 Cidades) - Águeda, Albufeira, Alenquer, Almada, Amadora, Anadia, Azambuja, Barcelos, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Esposende, Évora, Fafe, Funchal, Fundação, Gondomar, Grândola, Guarda, Lagoa, Lisboa, Loulé, Loures, Matosinhos, Mealhada, Miranda do Corvo, Moura, Odemira, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Oporto, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Penalva do Castelo, Pombal, Ponta Delgada, Póvoa de Lanhoso, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, Sao Joao da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Sever do Vouga, Silves, Sobral de Monte Agraço, Torres Novas, Torres Vedras, Valongo, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicao, Vila Real, Vila Verde e Viseu.
Romênia - Satu Mare
Suécia – Gotemburgo
Suíça – Genebra

(Fonte: AICE, 2017)

Tais cidades componentes da AICE atuam no sentido de se organizarem no cumprimento dos objetivos apresentados, tendo como base os princípios elencados na Carta das Cidades Educadoras.

Ao cumprir os princípios da carta das Cidades Educadoras e os objetivos da rede que integram, as cidades passam a atuar numa proposta de cidade educativa, apresentando diversas novas possibilidades. Seria a cidade, portanto uma nova aliada da Educação. E ainda, seria a proposta de Cidade Educadora uma nova forma de perseguir uma sociedade menos desigual e com uma efetiva participação cidadã que é um modelo que sempre se buscou alcançar nas sociedades ditas democráticas.

4.4. Os congressos internacionais das Cidades Educadoras

Após a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, os encontros se mantiveram em caráter bianual, como destaca Villar (2007, p.21) e, desde então, vêm ocorrendo da seguinte forma:

Quadro 5 – Congressos Internacionais das Cidades Educadoras²⁰

Ano/Local	Tema
1990 / Barcelona (Espanha)	A cidade educadora para crianças e adolescentes
1992 / Gotenorg (Suécia)	A educação permanente
1994 / Bolonha (Itália)	O multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova Geografia das identidades
1996 / Chicago (EUA)	As artes e as humanidades como agentes da mudança social
1999 / Jerusalém (Israel)	Aproximar o legado e a história ao futuro
2000 / Lisboa (Portugal)	A cidade, espaço educativo no novo milênio
2002 / Tampere (Finlândia)	O futuro da Educação. O papel da cidade no mundo globalizado
2004 / Gênova (Itália)	Outra cidade é possível. O futuro da cidade como projeto coletivo
2006 / Lyon (França)	O Lugar das pessoas na cidade
2008 / São Paulo (Brasil)	Construção da cidadania em cidades multiculturais
2010 / Guadalajara (México)	Desporto, Políticas Públicas e Cidadania. Desafios de uma cidade educadora
2012 / Changwon (Coréia do Sul)	Meio Ambiente verdade e educação criativa
2014 / Barcelona (Espanha)	A cidade educadora é uma cidade que inclui
2016 / Rosário (Argentina)	Cidades: Territórios de convivência

FONTE: AICE, 2017.

Apresentaremos a seguir as informações disponíveis de 03 (três) Congressos Internacionais das Cidades Educadoras: Rosário (2016), Barcelona (2014) e São Paulo (2008). Escolhemos apresentar dados sobre Rosário, uma vez que foi o

²⁰ Quadro elaborado pela autora com informações contidas no portal da AICE.

encontro mais recente e, de acordo com as informações do portal da AICE e da página do evento, teve um excelente alcance não só entre as cidades membro da rede, mas também contou com participação de cidades que não a compõem. A escolha por Barcelona se deve ao fato de ter sido a sede do primeiro encontro em 1990 e pouco mais de duas décadas depois, no ano de 2014, a cidade pôde receber novamente o encontro. Por fim, a cidade de São Paulo que, em 2008, foi a sede brasileira do Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Destacamos que os eventos anteriores ao ano de 2004 não possuem acervo *online* disponível, o que não nos permite apresentar todas as declarações finais dos eventos, por isso optamos em fazer o corte apenas para três.

4.4.1 – Cidades: Territórios de convivência (2016) - Rosário (Argentina)

O encontro mais recente, décimo quarto no geral, foi realizado na cidade de Rosário, na Argentina no período de 01 a 04 de junho de 2016 e teve como tema “Cidades: Territórios de convivência”. A cidade de Rosário decidiu abraçar os princípios da carta das cidades educadoras e ingressar na rede da AICE no ano de 1996 e durante o congresso na cidade comemoraram esse vigésimo aniversário da decisão, como destacou Mônica Fein²¹ em suas palavras de boas vindas aos participantes.

Sobre a Cidade de Rosário:

La ciudad de Rosario se encuentra comprometida desde la orientación de sus Políticas Públicas Locales con los principios y valores establecidos en la *Carta de la Asociación Internacional de Cidades Educadoras* desde hace más de 15 años. Incorporada en 1996 Rosario es una protagonista destacada de la **AICE** desde que en ese año se creara la *Delegación de Cidades Educadoras Cono Sur* con el objetivo principal de organizar redes territoriales y temáticas entre ciudades de Brasil, Paraguay, Chile, Uruguay, Bolivia y Argentina a través del intercambio de experiencias locales educadoras. A partir de 1999 se instituye formalmente la *Delegación América Latina* de la **AICE** con sede en la Dirección de Relaciones Internacionales de la Municipalidad de Rosario y dependiente de la *Secretaría General de la Asociación Internacional de Cidades Educadoras* situada en el Ayuntamiento de Barcelona. En la actualidad, la *Delegación para América Latina* de la **AICE** cuenta con la participación de 60 ciudades provenientes de 12 países de la región y organiza su accionar en torno a redes territoriales y redes temáticas que han sido constituídas a partir de las

²¹ Monica Fein era Prefeita Municipal da cidade de Rosário e Vice-Presidenta da AICE no ano de 2016.

propuestas de las propias ciudades-miembro (FEIN, 2016, p. 8, grifos da autora).²²

O tema proposto²³ para o evento foi definido com base nas convicções, valores e trabalho cotidiano da cidade de Rosário com o objetivo de construir cidades mais justas apostando na convivência, na solidariedade e respeito à diversidade, promovendo valor à igualdade de oportunidades e integração social como princípios facilitadores dessa construção.

Em relação ao tema do congresso, o programa do evento destaca que:

A cidade é um espaço completo que abriga relações tanto espontâneas como planejadas ou estruturadas. Essas relações podem se dar de forma natural assim como fragmentadas expressando dinâmicas desde aquelas onde se constroem códigos comuns e dados e se estendem na coexistência de tempos e identidades diversas, variadas e desiguais. Estes recursos levaram a construção de um olhar global acerca do acontecer urbano e em consequência impõe um modelo ao cotidiano das pessoas, de suas trajetórias de vida e concepções de mundo. [...] O desafio é, portanto, pôr valor nessa heterogeneidade que convive, propiciando a construção de espaços de diálogo e encontro, favorecendo instâncias para o emprego e a educação, para o desenvolvimento cultural e pessoal e outro suporte que permita fazer da cidade um espaço mais democrático baseado na convivência, na diversidade e na igualdade. Imaginamos então uma cidadania que conte com ferramentas para construir um cotidiano criador de pertencimento e trocas, com habilidades para uma convivência enriquecida pela diversidade, para abordar as diferenças de maneira harmoniosa e orientada orientadas à realização de sociedades mais igualitárias. (FONTE)

O congresso de Rosário contou ainda com diversas mesas de diálogos com participantes de vários continentes para enriquecimento das trocas e debates e houve a apresentação das experiências das cidades, com a apresentação de 120 experiências realizadas por 89 cidades das quais nem todas integram a rede. As cidades brasileiras de Belo Horizonte, Carapicuíba, Canaã dos Carajás, Caxias do Sul, Chapecó, Contagem, Horizonte, Maranguapé, Mogi das Cruzes,

²² A cidade de Rosario encontra-se comprometida desde a orientação de suas Políticas Públicas locais com os princípios e valores estabelecidos na Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras há mais de 15 anos. Incorporada em 1996, Rosario é uma protagonista destacada da AICE desde que no mesmo ano foi criada a Delegação das Cidades Educadoras da América Latina com objetivo principal de organizar as redes territoriais e temáticas entre as cidades do Brasil, Paraguai, Chile, Uruguai, Bolívia e Argentina, através do intercâmbio de experiências educadoras locais. A partir de 1999 se institui formalmente a Delegação da América Latina da AICE com sede na Direção de Relações Internacionais do Município de Rosário e dependente da Secretaria Geral da Associação Internacional das Cidades Educadoras situada em Barcelona. Atualmente, a delegação América Latina conta com a participação de 60 cidades provenientes de 12 países da região (tradução da autora).

²³ Informações contidas na Programação do evento, com tradução pela autora. Disponível em <http://congresoalice2016.gob.ar/site/>. Acesso 19 jul 2017.

Pindamonhangaba, Pitanga, Porto Alegre, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São João Del-Rei, São Miguel dos Campos, São Paulo e Sorocaba também apresentaram a experiência de alguns projetos.

Ao final do XIV Congresso Internacional das Cidades Educadoras, os representantes de 113 cidades provenientes de 23 países, de 04 continentes, se comprometeram com a agenda discutida que teve como foco a importância no reforço dos laços de convivência, de solidariedade e respeito à diversidade. Além disso, no documento final²⁴ destacaram suas constatações e se comprometem da seguinte forma no aprimoramento do ideal de Cidade Educadora:

- Articular propuestas, promover acuerdos, forjar compromisos y coordinar esfuerzos orientados a abordar las problemáticas que atentan contra la convivencia armónica y la construcción de sociedades igualitarias, junto a otros niveles de gobierno, sociedad civil e instituciones académicas.
- Estimular la ampliación del espacio público, la participación ciudadana y el debate en los procesos de planificación, diseño y gestión de las políticas públicas locales, considerando la especial atención que requieren los distintos colectivos sociales. Fomentar el espacio público urbano como lugar de memoria, punto privilegiado de encuentro y diálogo, y plataforma de transformación urbana, asumiendo la construcción de una sociedad igualitaria.
- Diseñar acciones concretas para lograr una mayor democratización del acceso al conocimiento, los saberes, las tecnologías de la información y comunicación (TIC); siendo la educación una herramienta clave.
- Expandir la noción de convivencia, el respeto a las diferencias y la igualdad de los derechos a las múltiples dimensiones que atraviesan la vida social.
- Compartir con otras ciudades las iniciativas exitosas y la experiencia adquirida que nos ha permitido revertir situaciones adversas y avanzar en la construcción de ciudades más educadoras en tanto que territorios de convivencia (DECLARAÇÃO FINAL DE ROSÁRIO, 2016, p. 3)²⁵.

O encontro de Rosário, assim como os encontros bianuais, permitiu aos envolvidos pensar a cidade, suas relações cotidianas e as novas necessidades para

²⁴ A Declaração Final do XIV Congresso Internacional de Cidades Educadoras – Rosário, 2016 encontra-se nos anexos deste trabalho.

²⁵ Articular propostas, promover acordos, forjar compromissos e coordenar os esforços para enfrentar os problemas que ameaçam a convivência harmoniosa e a construção de sociedades igualitárias, juntamente com outros níveis de governo, sociedade civil e instituições acadêmicas. - Estimular a expansão do espaço público, a participação cidadã e o debate nos processos de planejamento, design e gestão das políticas públicas locais, considerando a atenção especial exigida pelos diferentes grupos sociais. Promover o espaço público urbano como um lugar de memória, um ponto privilegiado de encontro e diálogo e uma plataforma de transformação urbana, assumindo a construção de uma sociedade igualitária. - Conceber ações concretas para alcançar uma maior democratização do acesso ao conhecimento, conhecimento, tecnologia da informação e comunicação (TIC); A educação é uma ferramenta chave. - Expandir a noção de convivência, respeito pelas diferenças e igualdade de direitos às múltiplas dimensões que atravessam a vida social. - Compartilhe com outras cidades as iniciativas bem-sucedidas e a experiência adquirida que nos permitiu reverter situações adversas e avançar na construção de cidades mais educativas como territórios de convivência

melhorar cada vez mais a convivência entre seus habitantes superando qualquer tipo de segregação, exclusão ou preconceito. Com a presença de cidades de quatro continentes, foi possível socializar os conhecimentos, as dificuldades e os êxitos alcançados, uma vez que uma das bases da AICE é promover essa troca de experiências entre seus integrantes e outras cidades que tenham interesse em participar da elaboração de Políticas Públicas eficazes para alcançar o ideal de uma cidade democrática com a efetiva participação cidadã.

4.4.2 – A Cidade Educadora é uma cidade que inclui (2014) - Barcelona (Espanha)

O XIII Congresso Internacional de Cidades Educadoras²⁶ aconteceu no período de 13 a 16 de novembro de 2014, na cidade de Barcelona, Espanha e teve como tema “A cidade Educadora é uma cidade que inclui”. Participaram do evento 1100 representantes de 188 cidades e 34 países, conforme informações da página do evento²⁷. Além disso, o Congresso foi dividido nos seguintes eixos temáticos para facilitar as discussões: a inclusão como direito: I) a cidade como promotora de bem-estar e oportunidades vitais; II) Participação e compromisso cidadão: a cidade como espaço de convivência, diálogo e relação e; III) A cidade como espaço de inovação e criatividade.

Na abertura do evento, Xavier Trias²⁸, destacou o aniversário de 20 anos da criação da AICE e o orgulho da cidade de Barcelona por ter apresentado ao mundo a ideia de Cidade Educadora 25 anos antes. Trias (2014) destacou que mais do que nunca, o conceito de cidade educadora é necessário perante as crises econômica e social que afetavam a Europa no ano de 2014, pois permite que as cidades sejam local de convivência e intercâmbio, que despertem potencialidades internas e externas que podem ajudar a desvendar novos modelos para seguir no futuro.

O congresso de Barcelona contou com conferências, apresentações de experiências, mesas redondas com prefeitos e especialistas e visitas de estudo para abordagem da educação, entendida num sentido mais amplo como instrumento

²⁶ Informações sobre o evento disponíveis em <http://iaec2014.bcn.cat/es/> . Acesso 19 jul 2017.

²⁷ Página do evento disponível em <http://iaec2014.bcn.cat/es/>. Acesso 18 Jul 2017.

²⁸ Xavier Trias era prefeito de Barcelona e Presidente da AICE no ano de 2014.

essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo e melhoria na convivência e na solidariedade. Foram apresentadas 150 experiências realizadas por 92 cidades de 18 países diferentes. As cidades brasileiras que participaram apresentando suas experiências foram: Santo André, Rio de Janeiro, São Paulo e Vitória.

Os critérios²⁹ de seleção para apresentação das experiências foram: 1 - Aquelas que tenham relação direta com os eixos temáticos do congresso: inclusão, participação e compromisso, inovação e criatividade; 2 - Experiências que podem ser aplicadas em outras cidades; 3 - Se transformaram em ações concretas, aderindo aos planos gerais; 4 - Experiências representativas em todos os âmbitos da ação política local; 5 - Preferência a experiências de governos locais; 6 - Se valorizaram experiências que potenciessem a autonomia da cidadania, esquivando-se aquelas de caráter puramente assistencial; 7 - Se valorizaram atuações que acontecem com a participação, a colaboração e a implicação de outros atores urbanos, como associações, instituições, universidades, etc. e da cidadania em geral; 8 - Experiências que relacionem pessoas e território e; 9 - Experiências inovadoras.

Ao final do XIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, os representantes das 188 cidades participantes se comprometeram com algumas questões, como de praxe e elaboraram a declaração final do Congresso³⁰. Destacaram em tal documento que “foi possível promover um debate crítico que irá ajudar a tomar mais consciência de que a Cidade Educadora tem um papel essencial e determinante na promoção integral da inclusão, da participação cidadã e seu potencial criativo e inovador” (Barcelona, 2014).

Além disso, se comprometeram com as questões discutidas no congresso e estipularam 17 (dezessete) compromissos para os anos seguintes. Destacaremos abaixo somente os quatro primeiros, para vislumbrar o tipo de compromisso assumido evento, mas caso o leitor tenha interesse, o documento final completo está disponível para consulta nos anexos deste trabalho:

²⁹ Critérios disponíveis em <http://iaec2014.bcn.cat/es/inscripciones/presentacion-de-experiencias/>. Acesso 18 Jul de 2017.

³⁰ A Declaração do XIII Congresso Internacional de Cidades Educadoras – Barcelona, 2014 encontra-se nos anexos deste trabalho.

1. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a hacer políticas proactivas y preventivas para favorecer la inclusión, y hacer propuestas concretas para incidir en las causas de la exclusión.
 2. Mejorar los procesos de construcción personal y social de la ciudadanía:
 - potenciando políticas de inclusión social que abracen toda la realidad comunitaria, orientadas por el principio democrático de igualdad;
 - estableciendo los servicios sociales necesarios para atender a los colectivos más vulnerables, unos servicios que fomenten la autonomía y las potencialidades de las personas, con miras a su reinserción social.
 - proveyendo recursos dirigidos a mejorar la cohesión, inclusión y convivencia para favorecer la creación de instituciones e individuos cooperativos.
 - haciendo una distribución equitativa de los recursos y fomentando el empoderamiento cívico.
 3. Fomentar la educación, formal, no formal e informal, a lo largo de la vida como uno de los instrumentos más pertinentes para desarrollar competencias personales y sociales e invertir en capital humano.
 4. Apostar por el éxito educativo de toda la ciudadanía y la mejora de la calidad del sistema escolar, facilitando y promoviendo programas y acciones para aumentar el éxito escolar en la formación obligatoria y el acceso a la formación a lo largo de la vida, creando estrategias de desarrollo de competencias. Esto implica:
 - incentivar formas de interacción entre las comunidades educadoras, especialmente entre la escuela y la familia;
 - potenciar la formación de maestros y de padres y madres;
 - combatir estereotipos estigmatizadores que hacen especialmente difícil la cohesión social y la buena convivencia;
 - favorecer la relación entre comunidades escolares ubicadas en diferentes lugares de la ciudad con la finalidad de fortalecer el sentido de pertenencia a la ciudad y la hermandad entre grupos sociales y culturales que habitualmente están alejados unos de otros.
 - promover la educación de personas adultas para dar oportunidades de formación a aquellos que no la tuvieron o que abandonaron los estudios.
- (DECLARACIÓN FINAL DE BARCELONA, 2014, p. 4)³¹.

O evento em Barcelona, por meio de seus debates, conferências e apresentações de experiências das cidades, permitiu que os participantes

³¹ 1. As Cidades Educadoras comprometem-nos a fazer políticas pró-ativas e preventivas para favorecer a inclusão e fazer propostas concretas para influenciar as causas da exclusão; 2. Melhorar os processos de construção pessoal e social da cidadania: - promover políticas de inclusão social que abraçam toda a realidade comunitária, orientada pelo princípio democrático da igualdade; - estabelecer os serviços sociais necessários para servir os grupos mais vulneráveis, serviços que promovam a autonomia e o potencial das pessoas, com vistas à sua reintegração social; - Fornecer recursos destinados a melhorar a coesão, inclusão e convivência para favorecer a criação de instituições cooperativas e indivíduos; - fazer uma distribuição equitativa dos recursos e promover o empoderamento cívico; 3. Promover a educação, formal, não formal e informal, ao longo da vida como um dos instrumentos mais relevantes para desenvolver habilidades pessoais e sociais e investir em capital humano; 4. Apostar no sucesso educacional de todos os cidadãos e na melhoria da qualidade do sistema escolar, facilitando e promovendo programas e ações para aumentar o sucesso escolar no ensino obrigatório e acesso ao treinamento ao longo da vida, criando estratégias de desenvolvimento de competências. Isto implica: - incentivar formas de interação entre as comunidades educativas, especialmente entre a escola e a família; - reforçar a formação de professores e pais e mães; - combater estereótipos estigmatizantes que tornam a coesão social e a boa convivência especialmente difícil; - promover a relação entre as comunidades escolares localizadas em diferentes partes da cidade, a fim de fortalecer o sentimento de pertença à cidade e a fraternidade entre grupos sociais e culturais que geralmente estão distantes uns dos outros; - promover a educação dos adultos para dar oportunidades de treinamento a quem não o tenha ou que abandonou a escola.

passassem a reconhecer o julgamento dos governos locais como agentes da inclusão e geradores de oportunidades e soluções às velhas e novas causas de inclusão. Além disso, o documento final de Barcelona também roga pela descentralização, por parte dos governos estatais e municipais, das competências chave de promoção da inclusão social em favor de políticas mais próximas da população, assegurando assim a distribuição adequada por recursos. Ora, se a política é para as necessidades do cidadão, talvez a efetiva participação deste faça com que se torne efetiva conforme as necessidades práticas e não teóricas.

4.4.3 – Construção da Cidadania em Cidades Multiculturais (2008) - São Paulo (Brasil)

Em 2008 foi realizado o X Congresso Internacional das Cidades Educadoras na cidade de São Paulo, no Brasil. O evento ocorreu no período de 24 a 26 de abril de 2008 e teve por tema “A Construção da Cidadania em Cidades Multiculturais”. O tema proposto³² foi inspirado em princípios de promoção da cidadania global e na consolidação da democracia e do respeito à pluralidade das diferentes manifestações socioculturais. Tais princípios encontram-se expressos nas cartas dos congressos anteriores ao de São Paulo e em outras declarações de promoção de direitos, como destaca o documento final de São Paulo.

Infelizmente a página oficial do evento está fora do ar e não foi possível recuperar muitas informações sobre o Congresso, porém apresentaremos dados do documento final do evento, conhecido como Carta de São Paulo e abordaremos os compromissos assumidos pelas cidades participantes.

Participaram do congresso de São Paulo 700 congressistas, vindos de 77 cidades de 12 países diferentes que puderem realizar trocas de experiências, reflexões e projetos. Além disso, a cidade ofereceu uma oportunidade única de observar algumas experiências educadoras que se desenvolviam nos centros sociais, bairros, favelas e museus de São Paulo. O congresso de São Paulo foi dividido para orientação de conferências e oficinas nos seguintes eixos temáticos: I- A cidade como espaço de aprendizagem; II-Inclusão, equidade e direitos e; III- Identidade, diversidade e cidadania.

³² Informações disponíveis na página da AICE disponível em <http://www.edcities.org/congreso/sao-paulo-2008/> . Acesso 25 de jul 2017.

Durante o evento foram apresentadas cerca de 250 experiências de cidades pelo mundo, como destaca a declaração final³³. A carta de São Paulo destaca que, no evento, foi possível reafirmar a concepção de cidade, expressa na carta das Cidades Educadoras, através dos princípios e práticas já consagrados que revelam a importância do reconhecimento da educação em diferentes espaços da cidade (campo e cidade) como um exercício de cidadania universal, com intencionalidade, na conquista de uma democracia efetiva e respeito à diversidade cultural.

No evento foi defendida uma concepção de educação humanista e autônoma que leve em consideração a ampliação do alcance das políticas públicas governamentais e não-governamentais, associadas a diferentes dimensões da cultura: simbólica, econômica, social e política. Também reafirmaram o respeito e valorização da convivência multicultural desde a perspectiva intercultural e de miscigenação que constrói novas relações humanas e sociais, baseadas na afirmação e criação de novas identidades. A declaração final de São Paulo destacou:

[...] la necesidad de crear políticas consistentes que incluyan la revisión de los actuales marcos legales de las ciudades, de forma que se promueva la creación de canales de participación activa para la toma de decisiones que hagan posible la construcción de relaciones sociales, y que tengan a la persona como eje central, legitimando así los principios de las Cidades Educadoras. La transversalidad, la articulación interinstitucional y la interdepartamentalidad favorecen la construcción de redes que integran los diferentes sujetos en la planificación y en el desarrollo de las acciones con el fin de garantizar los derechos sociales, políticos, económicos y culturales, teniendo en cuenta cuestiones ético-raciales, de género, de orientación afectivo-sexual, de creencia y de intergeneracionalidad así como el respeto a las especificidades de la infancia, de la adolescencia, de la juventud, de las personas discapacitadas, de las personas mayores y el estímulo al ejercicio de la responsabilidad del ciudadano. (DECLARAÇÃO FINAL DE SÃO PAULO, 2008, p. 2)³⁴.

³³ Não conseguimos obter as informações sobre as cidades que apresentaram as experiências pois a página do evento está fora do ar. Destacamos que a primeira tentativa de acesso à página foi realizada no mês de maio/2017 e a última no dia 27.07.2017 e a página permaneceu off-line.

³⁴ [...] a necessidade de criar políticas consistentes que incluam a revisão dos atuais quadros legais das cidades, de modo a promover a criação de canais de participação ativa para a tomada de decisões que possibilitem a construção de relações sociais, e que a pessoa é o eixo central, legitimando assim os princípios das Cidades Educadoras. A transversalidade, a articulação interinstitucional e a interdepartamentação favorecem a construção de redes que integram os diferentes sujeitos no planejamento e no desenvolvimento das ações, a fim de garantir os direitos sociais, políticos, econômicos e culturais, levando em consideração questões éticas: racial, gênero, orientação afetivo-sexual, crença e intergeracionalidade, bem como respeito às especificidades da infância, adolescência, juventude, pessoas com deficiência, idosos e incentivo ao exercício a responsabilidade do cidadão.

Temos, portanto, a reafirmação da necessidade da criação de políticas que garantam a participação ativa e cidadã como já determinado na carta das Cidades Educadoras. A cada novo congresso internacional, há novas experiências de cidades que acabam corroborando com outras na construção de uma cidade cada vez mais igualitária. A Cidade Educadora, como destaca a declaração final de São Paulo, é um:

[...] espacio de la democracia en la base de la sociedad y en la vida cotidiana del ciudadano; del arte de la convivencia entre las diferentes diferencias y las múltiples semejanzas, de la diversidad, del respeto, de la construcción y del compartir; de la importancia dada a la arquitectura urbana, a poder local, a la territorialidad, al cuidado del medio ambiente y a la humanización de las relaciones sociales (DECLARAÇÃO DE SÃO PAULO, 2008, p.2)³⁵

Dessa forma, a cidade é o espaço de troca e de construção, é onde as relações acontecem e se transformam com base no respeito mútuo entre os cidadãos e entre estes e a cidade. A carta de São Paulo ressalta ainda que entre os aspectos necessários para a construção de uma Cidade Educadora, se encontra a apropriação da cidade como espaço público que leve em conta as identidades como construções históricas que se concretizam em seu território. Por isso, acolhe e reconhece as diferentes culturas que fazem parte da sua realidade.

Apresentamos de forma sucinta três Congressos Internacionais de Cidades Educadoras que acontecem em caráter bianual desde o primeiro evento realizado no ano de 1990 na cidade de Barcelona. O próximo encontro será realizado no ano de 2018 e será na cidade de Cascais em Portugal com o tema “A cidade pertence as pessoas”.

Ao conhecer a dinâmica dos encontros, percebemos que a rede da AICE está em constante preocupação com a integração entre as cidades e a troca de experiências entre todas, para aprenderem entre si, com as dificuldades e êxitos. Diante das diversas possibilidades para se tratar as cidades educadoras, podemos, portanto, percebê-la como aliada na busca por uma sociedade mais igualitária, sem desigualdades sociais, na qual o acesso a todos os bens sociais e culturais possam ser iguais. Nesse mesmo sentido, Moraes (2009, p.168) afirma:

³⁵ [...] espaço da democracia na base da sociedade e na vida cotidiana do cidadão, da arte da convivência entre as diferenças e semelhanças, da diversidade, do respeito, da construção e do partilhar, da importância dada a arquitetura urbana, do poder local, da territorialidade, do cuidado com o meio ambiente e a humanização das relações sociais (tradução da autora).

Porém, o que importa destacar, é que “cidade educadora”, mais do que uma categoria precisa, representa uma ideia-força, uma denominação extraordinariamente genérica, que abarca, simultaneamente, significados puramente descritivos, e conteúdos claramente indicadores de desejos, aspirações. É também, no melhor sentido da palavra, um lema, um chamamento. Um slogan sugestivo, que proporciona uma imagem muito adequada à complexidade do fazer educativo. O lema “cidade educadora” tem também uma função de sensibilização, tanto dos cidadãos, a respeito da dimensão educativa da cidade, quanto dos gestores municipais em relação à necessidade de fazer com que a cidade seja mais propositivamente formadora.

A ideia é, portanto, que a cidade deixe de ser somente um mero recurso pedagógico da escola e passe a ser um verdadeiro agente educativo e transformador, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência, conforme propõe Villar (2007, p.23). A Cidade Educadora se estabelece na relação entre habitantes e cidade, de modo que os cidadãos devem participar da elaboração das Políticas Educacionais que são direcionadas a estes, assim como os gestores devem fornecer meios para essa participação cidadã efetiva.

5 AS CIDADES EDUCADORAS E SEUS PROJETOS EDUCACIONAIS: FONTES DE EXPERIÊNCIAS E GESTÃO

Nesta seção, apresentamos a pesquisa realizada em três Cidades Brasileiras que integram a rede da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE. Inicialmente, as cidades escolhidas como objeto de pesquisa eram outras, mas devido a alguns motivos fora da nossa alçada, houve a necessidade de alteração. Todavia, essa mudança não afetou a proposta que ora trazemos a fim de discutir sobre elas.

A primeira cidade a ser abordada é Porto Alegre - RS, porque foi a primeira cidade brasileira a ingressar na rede. Porto Alegre conta com avanços significativos relacionados a um orçamento participativo onde a sociedade civil atua junto ao governo local na tomada de decisões:

Porto Alegre, ao longo de 15 anos de Administração Popular, vem renovando sua força política em projetos criativos e desafiadores, com o intuito de construir políticas públicas voltadas para a emancipação e a busca de maior inclusão social. Nessa perspectiva, a administração municipal de Porto Alegre entende que a escola sozinha não pode resolver todos os problemas da sociedade, como a violência, o desemprego, a miséria. (DRESCH, 2016, p. 51)

Por ser veterana na rede da AICE e pioneira na atuação de uma proposta de Orçamento Participativo no Brasil³⁶, consideramos que seria uma importante contribuição para este trabalho; por isso o contato com a Secretaria Municipal de Educação iniciou-se no mês de fevereiro de 2017. A Cidade de Porto Alegre possui propostas consolidadas na gestão democrática:

A Escola Cidadã em Porto Alegre, juntamente com o OP (Orçamento Participativo), desenvolvem significativas práticas de transformação na comunidade, objetivando construir diferentes projetos pedagógicos que apontem elementos do novo mundo possível. Ou seja, uma educação cujos

³⁶ O Orçamento Participativo (OP) foi implantado em 1989. Em 2005, aconteceu a primeira rodada sob nova administração municipal. Cumprindo o compromisso de manter o Orçamento Participativo, a prefeitura realizou todas as etapas do Ciclo, com debates e definições das prioridades para o município. O Ciclo do OP se caracteriza por três grandes momentos prioritários: as reuniões preparatórias, a Rodada Única de Assembléias Regionais e Temáticas e a Assembléia Municipal. O OP é um processo dinâmico que se adequa periodicamente às necessidades locais, buscando sempre um formato facilitador, ampliador e aprimorador do debate entre o Governo Municipal e a população. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p_secao=1129. Acesso 5 set 2017.

educandos são filhos de trabalhadores não pode ter seu caráter de classe social esquecido e a realidade em que vivem deve ser o ponto de partida para desenvolver o caráter emancipatório da formação humana. (DRESCH, 2016, p. 51-52)

Com a proposta de integrar a sociedade civil nas decisões sobre o destino do orçamento, Porto Alegre é o modelo de cidade ideal para o levantamento das informações referentes à gestão participativa. A fim de conhecer melhor o funcionamento dessa gestão participativa do Município, após inúmeras ligações na Secretaria Municipal de Educação e na Prefeitura de Porto Alegre não conseguimos localizar os gestores responsáveis que tivessem propriedade para responder sobre a Cidade Educadora. A cada ligação era passado outro número, de outro setor e no fim ninguém se dispôs a nos auxiliar. Por esse motivo surgiu a ideia de solicitar os dados via Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC)³⁷. Como podemos perceber na figura abaixo, o cadastro foi realizado em 27 de março de 2017 e até o fechamento deste texto não recebemos retorno sobre as informações solicitadas, como pode ser visualizado na imagem abaixo.

Figura 2 – Solicitação de Informações (SIC) – Porto Alegre

Sistema 156POA
Código Cidadão: 869463
Nome Cidadão: Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal

Solicitações
 Meus Protocolos
 Serviços Diversos
 Serviço de Informação ao Cidadão(SIC)
 ▶ Dados Cidadão
 Sair

Data	Descrição	Secretaria Atual	Resposta
17/05/2017 14:56:08	Em análise	GP	

094617-17-39 - 27/03/2017 12:29:26 - SIC - Serviço de Informações ao Cidadão - SMED Em andamento **Visualizar** **Visualizar**
Enviar **Enviar**

Endereço: PCA MONTEVIDEO,10

Assunto: Em relação à participação da Cidade de Porto Alegre na Associação Internacional de Cidades Educadoras necessito das seguintes informações: 1 - De quem partiu a iniciativa para ingresso na AICE? Quando? 2 - Como o projeto de ingresso na AICE foi debatido no âmbito municipal? A decisão passou por outras instâncias? Quais? 3 - O que caracteriza Porto Alegre como Cidade Educadora? 4 - Os princípios da Carta das Cidades Educadoras estão sendo conquistados? Quais deles? 5 - Qual é o papel do Poder Legislativo nesse processo? Quem delibera os Projetos? Gestores, população ou ambos? 6 - Quais os projetos atualmente desenvolvidos que corroboram para a Cidade ser educadora? 7 - Quais permanecem e quais são extintos? 8 - Existe algum projeto que se consolidou e se transformou em Política Pública? 9 - A população tem conhecimento sobre os conceitos de uma Cidade Educadora? 10 - Qual é o papel das Escolas do Município na Construção da Cidade Educadora? 11 - Existe algum projeto onde a iniciativa privada esteja envolvida? Se sim, como é esse envolvimento? 12 - O que mudou na cidade quando passou a ser Cidade Educadora? Que transformações ocorreram? Que resultados foram observados? 13 - Como, o fato de ser uma Cidade Educadora, auxilia na construção de uma cidade mais justa, solidária e fraterna, preocupada com estudantes em todos os momentos e não somente no tempo escolar? 14 - A Cidade mantém articulações com outras cidades educadoras no Brasil ou com a rede da AICE? Quais cidades? 15 - A Cidade realiza momentos de avaliações, junto com os habitantes, discutindo o projeto de Cidade Educadora? Se sim, como são esses momentos? Onde são realizados? Quem normalmente participa? 16 - Existe alguma dificuldade para manter a Cidade no rol das Cidades Educadoras? Quais os maiores desafios para se manter na AICE? 17- Como é feita a divulgação da Cidade enquanto Cidade Educadora? Algum projeto realizado se tornou referência nesse contexto? Quais?

Data	Descrição	Secretaria Atual	Resposta
27/03/2017 12:29:26	Em análise	SMED	

(Fonte: Sistema 156POA, 2017)

³⁷ O Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. A Lei nº 12.527, sancionada pela Presidenta da República em 18 de novembro de 2011, tem o propósito de regulamentar o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e seus dispositivos são aplicáveis aos três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Informações disponíveis na página https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/acesso_info.html. Acesso 25 ago 2017.

A falta de informações passou a ser foco de atenção da pesquisa, por isso não descartamos e descrevemos aqui, isto é, uma vez Cidade Educadora, nosso interesse passou a se voltar nos modos como ela é gestada. Assim, após um mês do cadastro dessa solicitação no sistema do SIC, recebi uma ligação de um servidor da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que se identificou como advogado da Secretaria, informando que estava a par da demanda e estava coletando dados para atender à solicitação. A ligação foi realizada no final do mês de abril/2017. Permanecemos em contato durante os meses de maio e junho de 2017 e acompanhei o problema da falta de dados na Secretaria.

A pessoa contatada informou que não estava conseguindo localizar os dados sobre a participação do município na rede de Cidades Educadoras devido à centralização de informações nas mãos de pessoas que já haviam deixado a Secretaria. Acontece que, com a troca de gestão municipal no início do exercício 2017 houve mudanças na equipe em diversas instâncias da Prefeitura, assim como na Secretaria Municipal de Educação.

Algumas tentativas de contato com antigos servidores, que participaram ativamente das ações de Porto Alegre como Cidade Educadora, foram realizadas sem sucesso por parte do servidor que havia ficado incumbido de auxiliar a pesquisa. Por fim, no dia 07 de julho de 2017, em conversa via WhatsApp³⁸ fui informada que não seria possível a participação da cidade nesta pesquisa uma vez que as pessoas que detinham conhecimento sobre o tema não atuavam mais na Secretaria e as informações estavam com essas pessoas. Além disso, fui informada que o órgão passava por um período delicado e que existiam problemas de informação dentro do mesmo.

A partir do momento que encontramos dificuldade (ainda no mês de março/2017) já pensamos em partir para outra cidade para levantamento de dados e experiências. Na página da AICE retomei na tela as 14 cidades brasileiras membros da rede e realizei uma breve leitura sobre cada uma delas. Optamos em entrar em contato com a cidade de Caxias do Sul, pois assim manteríamos uma cidade do Sul do país na pesquisa e não apenas cidades concentradas na região sudeste. O

³⁸ Whatsapp é um aplicativo de smartphones que serve para troca de mensagens instantaneamente. Também é possível compartilhar vídeos, fotos e áudios por meio do aplicativo.

contato com Caxias do Sul foi realizado para o desenvolvimento no decorrer desta seção.

Junto à cidade de Porto Alegre, num primeiro momento de escolha de Cidades, estava também Vitória. Os critérios de escolha pareciam lógicos: Porto Alegre, cidade brasileira mais antiga da rede, Vitória, integrante da rede há poucos anos e, por fim, Santo André, última cidade coordenadora³⁹ da Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

Após algumas dificuldades encontradas pelo caminho, chegamos nas três cidades que contribuíram com este trabalho: Caxias do Sul - RS, Santo André - SP e Vitória - ES. Realizamos ainda uma consulta no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (BIDCE), como já citado neste trabalho, é o onde ficam armazenados documentos, experiências e outras informações sobre as Cidades Educadoras da AICE num ambiente *online* e de fácil busca e acesso. Há um local específico para o armazenando dos projetos cadastrados por cidade e existe a possibilidade de uma pesquisa avançada a fim de facilitar a localização dos mesmos. Ao longo desta seção, apresentamos os projetos que as cidades possuem cadastrados no BIDCE e, também, outros projetos que as cidades apresentaram e não constam no Banco. Acreditamos que as experiências desenvolvidas pelas cidades nos auxiliam como modelo de gestão e as experiências contribuem para a educação.

5.1 Caxias do Sul (RS) e os projetos educacionais

A primeira cidade a ser trabalhada é Caxias do Sul (RS), um município do estado do Rio Grande do Sul. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE⁴⁰, no ano de 2010 contava com uma população de 435.564 habitantes e conforme a estimativa do Instituto, para 2017 a população deve girar em torno de 483.377 habitantes. Depois da capital, Porto Alegre, é a segunda maior cidade em número de habitantes do Estado.

³⁹ A cidade de Santo André foi coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras no período de 2014 à 2016.

⁴⁰ Disponível em <http://cod.ibge.gov.br/3LU>. Acesso 01 Set 2017.

Conforme informações da página da prefeitura⁴¹, Caxias do Sul é a principal cidade do interior do Estado e referência regional em serviços, saúde, educação técnica e de nível superior. O crescimento urbano acelerado que caracteriza a região traz consigo uma série de demandas econômicas, sociais, estruturais e ambientais que a Cidade vem tentando atender com diversas ações e projetos.

O atual prefeito da cidade é Daniel Guerra, do Partido Republicano Brasileiro. Foi eleito pela Coligação Caxias, força e coragem no segundo turno para o mandato de 2017-2020. Abordamos, no decorrer desta seção, a tentativa de Caxias do Sul para promover meios de trocas de experiências, a fim de permitir que seus habitantes sejam mais livres e solidários e com maiores possibilidades de uma vida plena.

A cidade de Caxias do Sul foi escolhida como objeto de pesquisa após a impossibilidade da cidade de Porto Alegre e será a única cidade da Região Sul a ser tratada. O município ingressou na rede da AICE em 2002, por iniciativa do Poder Executivo do Município através de um projeto de lei enviado à Câmara de Vereadores em 2001. A lei nº. 5.817 foi sancionada em 25 de abril de 2002 e autorizou a admissão do município na AICE, bem como o pagamento do valor corresponde à anuidade da mesma. Percebe-se, portanto que a proposta surgiu do executivo, sendo amplamente debatida e chancelada pelo legislativo.

O contato com a cidade de Caxias do Sul foi iniciado, por telefone, no mês de junho de 2017. Após alguns contatos na Secretaria Municipal de Educação, falamos com a Diretora Pedagógica que solicitou um e-mail com as informações necessárias para a realização desta pesquisa e se prontificou a contribuir com os dados necessários para nos auxiliar na elaboração do texto. Como já estávamos com o cronograma avançado foi decidido enviar o questionário por e-mail e, caso necessário, realizar entrevista via Skype.

Nos meses de junho a agosto estive em permanente contato com a Diretora Pedagógica e com o Assessor Pedagógico da Secretaria, que foi designado pela Diretora para ser o contato e realizar o levantamento das informações solicitadas. No final do mês de agosto de 2017, ainda sem retorno das informações solicitadas, entrei em contato com o assessor que me informou estar aguardando o recebimento dos dados para me enviar. No início do mês de setembro, em contato telefônico com

⁴¹ Informações disponíveis em https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/desenv_economico/perfil_caxias.pdf. Acesso 13 Set 2017.

a secretaria, conversei com a diretora pedagógica a qual me relatou que os dados comprobatórios não ficaram na secretaria, uma vez que houve a troca de gestão do Município.

Tal situação demonstra a dificuldade encontrada nas instituições públicas para a manutenção e continuidade das Políticas Públicas, uma vez que nem sempre são Políticas de Estado consolidadas e podem cair no esquecimento com a troca de gestão, como ocorrido na cidade. Como salienta Santos (2012, p. 9), no Brasil é mais comum termos Políticas de Governo o que se deve ao fato de sermos uma democracia ainda não consolidada, segundo o autor.

De acordo com a diretora pedagógica, ocorreu um “apagão de ações”, pois a transição impossibilitou a recuperação de algumas informações uma vez que houve troca de servidores na Secretaria e muitos tinham o conhecimento empírico das ações desenvolvidas. Destacou que nosso contato gerou um movimento dentro da Secretaria no sentido de verificarem o que precisam retomar em relação ao fato da Cidade compor à rede. Pretendem realizar o levantamento e organização dessas informações até o final do ano de 2017.

Apesar de não possuírem todas as informações que solicitamos no questionário, se comprometeram a enviar as informações que conseguiram para contribuir com este trabalho. No dia 04 de setembro de 2017, o assessor pedagógico enviou, por e-mail, as respostas do questionário inicial enviado em junho de 2017. Apresentamos abaixo os dados da Cidade, para conhecermos melhor os projetos, iniciativas e objetivos da Cidade de Caxias do Sul enquanto Cidade Educadora, identificando como “Sujeito A” quando mencionarmos as respostas e informações obtidas por meio da pesquisa realizada na cidade.

Indagamos o que caracteriza a cidade como Cidade Educadora e como resposta o sujeito A esclareceu que Caxias do Sul compartilha dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, conforme consta na Exposição de Motivos quando da adesão a AICE. Sobre o cumprimento dos princípios, ressaltou que estão sendo conquistados, pois, pensa-se a educação em sentido mais amplo onde a formação do cidadão ultrapassa o ambiente escolar, através do conhecimento e do uso dos equipamentos públicos visando sempre a melhoria da qualidade de vida, o que nos evidencia “a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos” (CABEZUDO, 2004, p. 12).

É por isso a ideia da *Cidade Educadora* – como política pública urbana, porque se trata de um movimento que quer contribuir para a criação de uma nova arquitetura de gestão urbanística. Passa por este intento inovar, sem provocar mudanças históricas de cada cidade ou do seu povo, mas, sobretudo, conclamar os cidadãos para participar dos seus projetos e modos de vida. O objetivo da *Cidade Educadora* é a melhor qualidade de vida *da e na* cidade, e para a qualidade de vida ter sentido é preciso potencializar os seus espaços educativos, a democratização do poder municipal e o desenvolvimento local, com base nos princípios jurídicos, ético, estéticos, comunicacionais, sociológicos e filosóficos transparentes entre o Estado e a sociedade civil (ZUIN, 2015, p. 15).

Sobre o papel do Poder Legislativo no processo de deliberação em projetos, o sujeito A frisou que as necessidades são apontadas pela população aos legisladores e estes transformam em Projetos de Lei. Argumentamos se a população tem conhecimento sobre o conceito de Cidade Educadora e respondeu que professores e gestores fizeram parte de discussões sobre esses conceitos.

O papel da escola, na construção da cidade educadora, conforme aponta o sujeito A é ressignificar a prática educativa, relacionando a escola com a vida da comunidade, incrementando o projeto pedagógico com os saberes presentes no contexto local. A escola divide com a comunidade e com as instituições locais a responsabilidade sobre a educação de todos. Freitag (2005, p. 36) evidencia que “há, portanto, no processo educativo uma troca de equivalentes em que tanto o indivíduo quanto a sociedade se beneficiam”.

Em relação a projetos com envolvimento da iniciativa privada, o sujeito A ressaltou que existem e atuam em parceria com o poder público em várias atividades e citou, na área da educação, o Projeto Florescer⁴², das Empresas Randon e o Projeto Tribos⁴³, das Empresas Marcopolo. Já em relação a manutenção de articulações com outras cidades, destacaram que realizam apenas com a rede AICE por meio de consulta ao banco de dados para aproveitarem os relatos de experiências de outras cidades.

⁴² Com a missão de preparar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, para uma melhor qualidade de vida e um futuro promissor, o Florescer é um dos programas de responsabilidade social do Instituto Elisabetha Randon. O Florescer consiste num centro de atendimento sócio-educativo, que oferece atividades pedagógicas, culturais e esportivas, promovendo a formação integral do ser humano, nas dimensões intelectuais, físicas, emocionais, culturais e sociais. Informações disponíveis em <http://fras-le.com/pt/responsability/florescer/>. Acesso 12 Set 2017.

⁴³ Tribos é uma ação de mobilização social feita por jovens que querem transformar a realidade. Eles se reúnem, escolhem uma Trilha (Educação para a Paz, Meio Ambiente ou Cultura) e fazem ações voluntárias na comunidade, contribuindo para um Rio Grande do Sul com atitude voluntária. Informações disponíveis em <http://www.parceirosvoluntarios.org.br/tribos/>. Acesso 12 Set 2017.

Indagamos se a Cidade realiza momentos de avaliações das ações, junto com os habitantes, discutindo o projeto de Cidade Educadora e o sujeito A disse que na área da educação realizam através de formação para Gestores e professores, onde foram propostos momentos de discussão sobre o território, enquanto espaço educador. Nesse sentido, Gómez-Granell e Vila (2003, p. 32) ressaltam:

Sem um projeto articulado e bem-definido que nos diga para onde temos que ir, a educação nunca poderá se transformar em um elemento chave para garantir o progresso e a convivência. E se isso não acontecer, o mercado atuará livremente, transformando mais uma vez a educação em um instrumento de segregação social [...]

É preciso que a cidade realize esse retorno junto a seus habitantes conforme a carta das cidades educadoras preconiza em diversos princípios, em especial, vamos destacar o princípio nº. 19 para corroborar, nesse sentido:

O município deverá **garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se**. Atenta ao valor que significa selecionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação atualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 8, grifos nossos).

Em relação às mudanças ocorridas na cidade quando passou a ser Cidade Educadora, o sujeito A nos relatou que apesar da pouca divulgação para a população em geral, percebem transformações nas políticas públicas gerando modificações na qualidade de vida dos habitantes do município. Observam mudanças mais significativas no âmbito da educação por conta das parcerias entre as secretarias, porém não citou quais mudanças seriam essas. Nesse sentido é fundamental que a cidade se abra para se tornar um espaço realmente participativo e democrático, porque como diz Zuin (2015, p. 16):

Objetiva-se o favorecimento à realização de atividades que valorizam as condições para a aquisição de novos conhecimentos, inclusive, do mundo tecnológico. A implantação da Cidade Educadora visa, também, a criação de espaços possibilitadores da “comunidade de comunicação”, bem como a intenção de implantação de programas urbanísticos, numa política deliberativa para o desenvolvimento sustentável local, do ponto de vista social, político e econômico.

Para o sujeito A, o fato de ser uma Cidade Educadora contribui para com a intersetorialidade⁴⁴, pois a cidade é uma grande rede de espaços pedagógicos formais e informais com ações voltadas para toda a comunidade. Desde a assistência social e médica, passando pelo lazer até a educação escolar propriamente dita, todas as ações visam a qualidade de vida do cidadão, destacou na entrevista. Sobre a divulgação da Cidade como Educadora, apontou a questão como um desafio a ser superado.

Foi realizada uma pesquisa no BIDCE, a fim de identificar os projetos do município cadastrados na AICE. Na base de dados, a cidade conta com um projeto⁴⁵ cadastrado “Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE” e conforme disponível na página o projeto foi iniciado no ano de 2007. O programa foi destacado em nossa entrevista na qual ressaltaram o Programa Cipave⁴⁶ como exemplo de Política Pública implantada no município. O objetivo do programa é diagnosticar as vulnerabilidades no âmbito escolar, planejando ações que visam à resolução dos problemas de forma viável e eficaz. O sujeito A descreveu tal programa sendo composto por cinco eixos de trabalho e sete instituições:

- Prevenção ao Uso de Drogas: Polícia Federal e Polícia Civil;
- Prevenção de Incêndios e Primeiros Socorros: 5º Comando Regional de Bombeiros;
- Conservação do Patrimônio Público: Guarda Municipal;
- Prevenção de Acidentes no Trânsito: Polícia Rodoviária Federal e Escola Pública de Trânsito;
- Violência Escolar: 12º Batalhão de Polícia Militar

⁴⁴ Termo usado pela Diretora Pedagógica. Conforme o Dicionário de Português *online* significa aquilo “que envolve mais de uma divisão ou subdivisão de um órgão público ou de uma empresa responsável por um serviço ou assunto específico”. Disponível em <https://www.dicio.com.br/intersectorial/>. Acesso 20 Set 2017.

⁴⁵ Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+1021&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 28 Ago 2017.

⁴⁶ O Programa CIPAVE - Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - tem como objeto envolver as comunidades num esforço comum de preservar e auxiliar a escola frente à realidade preocupante do aumento das situações que ameaçam a integridade dos alunos e, muitas vezes de nossos professores, bem como do patrimônio público. É uma alternativa que busca solução pedagógica para os conflitos, no caminho da prevenção de situações de violência, fortalecendo as relações escola/comunidade, é coordenado pela Secretaria Municipal da Educação em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e Proteção Social. Informações disponíveis em https://www.caxias.rs.gov.br/seg_publica/texto.php?codigo=154. Acesso 12 Set 2017.

Tais informações, como mencionando, foram obtidas por meio da entrevista realizada na cidade e com as informações fornecidas pelo sujeito A, servidor da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Além dessas informações, narrou que o referido programa (CIPAVE) foi selecionado entre 600 projetos do país para representação na 1ª Feira Nacional de Conhecimento em Segurança Pública com Cidadania⁴⁷, em Brasília; foi classificado entre os 20 melhores projetos da Secretaria Estadual de Justiça e Desenvolvimento Social, no qual concorreram 240 municípios do Rio Grande do Sul; foi selecionado entre para apresentação da experiência no Congresso Internacional da AICE, do ano de 2010, em Guadalajara, no México; recebeu a mais alta distinção para Administrações Municipais no Prêmio Gestor Público (Sindifisco/RS e Afisvec); e foi selecionado para apresentação no Congresso de Violência nas Escolas, em Buenos Aires, Argentina. Tal alcance nos faz crer ser possível promover ações que envolvem diversas instâncias na cidade na procura por um ideal educacional que transpasse os muros das escolas e envolva a sociedade como um todo.

O programa demonstra que a cidade vem tentando cumprir os princípios da carta das Cidades Educadoras. Por exemplo, o princípio nº. 9:

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 6).

Apesar de contar com apenas um projeto cadastrado no BIDCE, a cidade conta com outros projetos em andamento, como apontado pelo Sujeito A: Sistema Municipal de Tratamento de Água e Esgoto (SMAE), que além de ser responsável pelos serviços de abastecimento de água e coleta, asfaltamento e tratamento de esgoto em Caxias do Sul, tem o Projeto Ambiental Caminho das Águas⁴⁸ voltado para estudantes de todos os níveis.

⁴⁷ Informações sobre o evento podem ser acessadas em http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/outras_publicacoes/pagina-2/25_feira-de-conhecimento-em-segpub-com-cidadania.pdf. Acesso 13 Set 2017.

⁴⁸ Com o objetivo de sensibilizar as pessoas quanto à importância de usar a água de forma criteriosa, os passeios servem para alertar que a água, além de ser finita, passa por um processo de tratamento

O sujeito A destacou a parceria entre Secretaria do Esporte e Lazer e Meio Ambiente, onde ocorre a revitalização de Parques e Praças, incluindo questões de acessibilidade e equipamentos de ginástica para a terceira idade modelo de projeto em parceria com a Secretaria de Educação do município. Outras ações citadas foram os projetos da Secretaria Municipal do Meio Ambiente: visitação assistida ao Jardim Botânico e Mato Sartori, Projeto Aprender no Parque, Campanha de Adoção de Animais (Adote por Amor). Além disso, destacaram que a Secretaria de Turismo oferece uma série de roteiros turísticos guiados para a população em geral e as escolas são referência para as comunidades, servindo de elo entre os demais equipamentos públicos oferecidos no território.

Com essas ações, a Cidade passa a vivenciar

os preceitos da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a LDB 9394/96, no art. 1º, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 4º, que atribuem a responsabilidade da educação de crianças e adolescentes à família, a sociedade e ao Estado, os quais devem assegurar-lhes com absoluta prioridade os direitos à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (PADILHA, 2004, p. 29).

Cabe ressaltar que o programa CIPAVE iniciou como um projeto de combate à violência escolar e se consolidou como Política Pública do município, inclusive sendo ampliado e efetivado na Rede Estadual de Educação. Na opinião do Sujeito A o maior desafio encontrado por Caxias do Sul para se sustentar como Cidade Educadora é manter e fomentar os princípios da Carta da AICE.

5.2 Santo André (SP) e os princípios da Carta da Cidade Educadora: em busca da participação

A cidade de Santo André, localizada no estado de São Paulo, a mais ou menos 25 km da capital paulista, conta com população de 676.407 habitantes conforme os dados do IBGE no ano de 2010 e faz parte da região conhecida como ABC Paulista. O Instituto estima que no ano de 2017 a população do município seja aproximadamente 715.231 habitantes.

O prefeito atual de Santo André é Paulo Serra⁴⁹, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e foi eleito para o mandato eletivo de quatro anos no período de 01.01.2017 à 31.12.2020. Em pesquisa realizada pelo Sindicato das Empresas de Limpeza Urbana⁵⁰, o município ficou em primeiro lugar no índice de Sustentabilidade da Limpeza Urbana, dentre as cidades com mais de 250 mil habitantes na Região Metropolitana de São Paulo⁵¹.

A cidade ingressou na Rede da AICE no ano de 2006, após o consentimento do Poder Legislativo Municipal e a promulgação da Lei nº. 8.878 de 20 de setembro de 2006, que autorizou a integração do Município à AICE. Foi eleita⁵² coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras em fevereiro de 2014, tendo concorrido com a Cidade de Vitória. Na época o secretário de Educação, Gilmar Silvério, destacou:

“Ser eleita pela maioria representa a volta de Santo André como interlocutora de importantes debates acerca de boas práticas gestoras na área da Educação. Além disso, reafirma nosso compromisso com o conceito de cidade educadora como matriz de políticas públicas”⁵³.

Durante a eleição assumiram o compromisso de criação de um *blog*, realização de um seminário para troca de experiências e o intercâmbio permanente com as cidades associadas.

Nosso contato com a cidade de Santo André foi iniciado em 11 de janeiro de 2017 por e-mail enviado para duas coordenadoras, conforme as informações de contato da página da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Após o envio do e-mail iniciamos contato telefônico para me apresentar e explicar do que se tratava a pesquisa. Logo no primeiro telefonema fui atendida por um servidor que me informou que uma das pessoas que eu procurava não estava mais trabalhando na Secretaria,

⁴⁹ Disponível em <https://www.eleicoes2016.com.br/candidatos-prefeito-santo-andre-sp/>. Acesso 02 Set 2017.

⁵⁰ O Sindicato Nacional das Empresas de Limpeza Urbana, foi constituído e está em formação, com objetivo de que todos os Estados da Federação possam ter representações locais capazes inequivocamente de dar à atividade econômica Limpeza Urbana condições de desenvolvimento em todos os campos de sua atuação. Disponível em <https://www.selur.com.br/selurb/sobre/>. Acesso 12 Set 2017.

⁵¹ Informações disponíveis em <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/11543-santo-andre-e-a-melhor-em-limpeza-urbana-na-regiao-metropolitana>. Acesso 12 Set 2017.

⁵² Informações disponíveis em <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/8038-santo-andre-e-nova-coordenadora-da-rede-de-cidades-educadoras>. Acesso 12 Set 2017.

⁵³ Disponível em <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/8038-santo-andre-e-nova-coordenadora-da-rede-de-cidades-educadoras>. Acesso 12 Set 2017.

devido à mudança de gestão da prefeitura. A outra permanecia no quadro, porém, não estava no momento. Depois de alguns dias ligando à Secretaria consegui o contato e ouvi a seguinte informação: “Ana Luiza, houve troca de gestão no Município e por enquanto não sabemos como vai ficar a questão da Educação. Levaremos uns meses para nos organizar, você pode retornar o contato daqui a uns 4 ou 5 meses?” Agradei e disse que retomaria o contato posteriormente.

No início do mês de junho de 2017 voltei a ligar para a Secretaria de Educação de Santo André e conversei com a mesma pessoa que havia falado comigo em janeiro para aguardar. Fui informada que as coisas ainda estavam “conturbadas⁵⁴” na Secretaria por causa da troca de governo, mas que tentaria me auxiliar em algumas questões, e me solicitou enviasse as informações que eu precisava. Encaminhei, por e-mail, o questionário inicial com as questões que seriam investigadas num primeiro momento. Algumas semanas depois veio o retorno com algumas respostas da cidade e a informação de que era o melhor que poderiam fazer naquele momento.

Uma primeira questão evidenciada foi que a página da rede brasileira⁵⁵ estava fora do ar há alguns meses⁵⁶ e quando, em contato com a Secretaria por telefone, na primeira semana do mês de junho de 2017, questionei sobre a página, me relataram que a mesma era vinculada ao CPF (Cadastro de Pessoa Física) de algum servidor da Secretaria Municipal de Educação o qual não atuava mais na Secretaria, portanto tendo seu CPF desligado da Secretaria e, conseqüentemente, fazendo com que a página saísse do ar.

Com algumas informações da cidade, pudemos explorar um pouco mais as ações que a Cidade desenvolve no intuito de ser uma Cidade Educadora. De acordo com as informações fornecidas, a iniciativa para ingressar na AICE partiu do Poder Executivo do Município, como todas as ações desse tipo. O projeto foi debatido no legislativo para que houvesse a aprovação de uma Lei, portanto, o Poder Legislativo também esteve envolvido no processo. Identificaremos o sujeito que forneceu as respostas de Santo André como Sujeito B da pesquisa.

⁵⁴ Termo utilizado pela pessoa que me atendera em conversa telefônica.

⁵⁵ <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidades-Associadas.aspx>>

⁵⁶ A página foi consultada, em setembro de 2015, quando o Projeto de Pesquisa para a seleção do mestrado foi elaborado. Quando foi necessário recorrer à novas informações para confecção deste texto foi detectado que a página se encontrava fora do ar.

Sobre um aspecto que defina Santo André como Cidade Educadora, o Sujeito B relatou que para a AICE, seria a execução de políticas públicas que atendessem aos princípios da Carta, mas para a Cidade de Santo André, é a responsabilidade do governo local em desenvolver todas as potencialidades educativas que a cidade oferece. Acreditam que os princípios da Carta das Cidades Educadoras estão sendo conquistados em sua maioria, mas ainda longe da perfeição.

Nesse aspecto, a Carta das Cidades Educadoras (1990, p. 3) ressalta:

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O documento norteador da AICE acentua que a responsabilidade para o desenvolvimento de todas as potencialidades educativas existentes na cidade é responsabilidade dos governos locais, ou seja, do município.

Em relação ao conhecimento da população sobre o conceito de Cidade Educadora, o Sujeito B ressaltou que os habitantes não têm conhecimento e, portanto, não realizam momentos de avaliação e discussão sobre o tema com os habitantes da Cidade. Porém, destacou que realizam com a Rede Brasileira e a AICE, os Congressos e encontros locais. Inclusive, frisou que o último encontro nacional de cidades educadoras ocorreu em Santo André em novembro de 2015. Nesses eventos, há ampla divulgação e todos são convidados a participar: sociedade civil, iniciativa privada, setor público, etc.

Conforme mencionou Paulo Freire (2003, p. 12):

A construção da rede de proteção social da cidade contribui para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e participação das comunidades.
A impossibilidade de transformação do mundo sem a superação da condição de oprimido e opressor, a qual, não ocorrerá sem a participação de um e de outro.

Para o Sujeito B, o papel da Escola é de garantir o fluxo de reflexões e ações buscando coesão entre teoria e prática, não havendo qualquer tipo de divulgação dessas práticas enquanto Cidade Educadora para a sociedade civil. A Secretaria de Educação não tem conhecimento de projetos onde a iniciativa privada esteja envolvida.

Apesar da proposta de educação ocorrer em diversos níveis da sociedade, a Carta destaca que é papel dos municípios exercerem com a devida eficácia suas competências relacionadas à Educação, ou seja, Brasil cabe ao município a oferta do ensino infantil e fundamental, conforme a Lei nº. 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na Cidade Educadora, as políticas devem ser pensadas de modo transversal e inovador para englobar a educação formal, não formal e informal, como orienta o princípio nº. 5 da Carta.

Gadotti & Padilha (2004) ao debaterem o conceito de Escola Cidadã, introduzido na década de 1990 por Paulo Freire, chamam atenção para a necessidade da integração da escola ao novo espaço democrático de vida na cidade:

[...] a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas....enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um espaço abstrato para inserir-se definitivamente na **vida da cidade** e ganha, com isso, nova vida (GADOTTI & PADILHA, 2004, p. 129, grifos dos autores).

Numa proposta de Cidade Educadora, assim como no modelo debatido pelos autores de Escola Cidadã, a escola é peça fundamental para a promoção, divulgação e manutenção das mudanças almejadas. É necessário diálogo entre cidade e escola e incorporação da cidade pela escola e vice-versa para que haja a verdadeira superação da barreira dos muros da escola.

A Cidade de Santo André, como mencionou o Sujeito B, mantém articulações com outras cidades educadoras no Brasil e com a rede da AICE, por meio das Redes Temáticas locais, que aproximam cidades de um mesmo país, com projetos afins, e dos congressos bianuais, que a AICE realiza. Sobre a divulgação da Cidade enquanto Cidade Educadora salientou que não realizam esse tipo de divulgação. Para eles, a compreensão do termo “cidade educadora” é irrelevante se não houver o reconhecimento das ações que importam para o desenvolvimento das políticas necessárias ao atendimento da população. O Sujeito B esclareceu que projetos mudam de nome conforme mudam as gestões, porém as ações de avaliação positiva permanecem. Todas as secretarias oferecem ações contínuas quando

avaliadas positivamente pela população, mas a nomenclatura pode ser alterada o que não interfere nos benefícios para os habitantes.

Sobre a existência de dificuldades para manter a Cidade no rol das Cidades Educadoras, recebemos a seguinte resposta:

A cidade educadora não procura soluções simples, analisa contradições e propõe processos de conhecimento, que vão muito além da educação formal. Os direitos a uma cidade educadora são os maiores desafios a se manter, pois inclui igualdade entre as pessoas, justiça social e equilíbrio territorial. O desafio não é manter-se na AICE, o desafio é transformar os princípios em políticas públicas viáveis e aplicáveis. Santo André não se tornou uma “cidade educadora” através de uma associação, e sim, associou-se por identificar-se com os ideais educadores defendidos pela AICE. (SUJEITO B. EM RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA. SANTO ANDRÉ, 2017)

Destacamos a resposta recebida, pois entendemos que sintetizou bem a tentativa da Cidade para promover os ideais de uma Cidade Educadora. Não basta se associar à rede é preciso promover essa análise das contradições existentes na Cidade para então, após um sentimento de pertencimento de todos buscarem as alternativas de combate ao modelo hegemônico instalado. Outro aspecto que chama a atenção é o fato da Cidade se associar e compartilhar das experiências, pois se identifica com os ideais defendidos da Carta e seus princípios e não o contrário.

Ao compartilhar da experiência de se colocar em discurso com as outras “vozes” do seu meio, as cidades começam a compreender que a consciência e o mundo não podem ser compreendidos separadamente, de maneira dicotômica, mas em suas relações complementares ou contraditórias. Determina, portanto, a possibilidade dos sujeitos construir a história, a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe no mundo (ZUIN, 2015, p. 18).

Na base BIDCE, a Cidade de Santo André conta com 13 projetos⁵⁷ cadastrados na rede. Conforme as informações retiradas da página da AICE, apresenta-se abaixo os projetos e sua descrição:

1. Santo André: a Cidade que inclui⁵⁸ (Iniciado em 1997) – O Programa é desenvolvido com base na elaboração de um plano de trabalho com o objetivo de

⁵⁷ As informações apresentadas dos 13 projetos cadastrados na BIDCE foram retiradas da página da própria base de dados. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017.

proporcionar acesso, permanência e qualidade educacional aos alunos com algum tipo de deficiência. Para alcançar o objetivo, são realizadas ações, como: Diagnóstico do tipo de deficiência; Formação dos profissionais da educação; Adaptação física e arquitetônica da escola para sua acessibilidade; Acompanhamento e apoio às famílias dos alunos envolvidos; e Programa de conscientização da sociedade sobre o assunto. Ao final do projeto foi possível avaliar os impactos causados pela iniciativa, tendo sido apontados como pontos positivos: I - A criação de uma Gestão de Educação Inclusiva na Secretaria de Educação e Formação Profissional; II - Investimento na formação de profissionais da educação; III - Sucesso do trabalho realizado na sala de aula por educadores; IV - Aumento do contato, por parte da rede de Educação de Santo André, com as famílias que têm filhos, jovens ou adultos que apresentam algum tipo de deficiência; V - Transporte e oferta de alimentos durante o diagnóstico e recepção dos alunos; VI - Reconhecimento de pessoas com deficiência pela sociedade, através do trabalho, divulgação e conscientização; VII - Crescimento do número de atendimento: em 1998, havia apenas 78 alunos com deficiência e, no momento, são mais de 500; e VIII - Troca de experiências com organismos nacionais e internacionais.

Aparece em destaque, como ponto fraco do projeto inacessibilidade física e arquitetônica da cidade de Santo André.

2. Mídia, Tecnologia e Inclusão digital nas Escolas Municipais de Santo André⁵⁹ (Iniciado em 1998) –. O projeto foi lançado em 1998 com a instalação de 12 salas de informática em escolas municipais para educação infantil e educação básica. O trabalho pedagógico se iniciou com o uso de programas educacionais gratuitos. Posteriormente, o número de atividades pedagógicas disponíveis em computadores foi aumentado através de novos programas e páginas da web. Em 2003, a instalação de salas de informática começou nas escolas de creche municipais. No ano de 2007 atingiu 100% das escolas, equipado com uma sala de aula de informática com 8-15 computadores, conforme as informações obtidas no portal a BIDCE.

⁵⁸ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

⁵⁹ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

O objetivo geral do projeto era oferecer espaços, recursos e metodologias que favoreçam a inclusão digital através do acesso, o enriquecimento pedagógico e a satisfação das necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade.

Quando os sujeitos entendem esse sentido histórico, a cidade também é convertida em possibilidade, dotada de valores e descobertas limitáveis e não de acasos. Porque *é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia.* (FREIRE, 2001, p. 90-91)

De acordo com as informações disponíveis na página, para alcançar seu objetivo o projeto previa: I - Planejar atividades integradas no nível escolar, elaboradas a partir das características de cada grupo e coordenadas pelo professor; II - Abrir as salas de aula de informática das escolas para uso da comunidade, proporcionando a inserção dos cidadãos na era tecnológica; III - Atender as necessidades individuais (profissionais, lazer, cultura, conhecimento, entre outros) através do monitoramento; IV - Permitir às pessoas excluídas digitalmente o primeiro contato com o computador, superando a fobia digital; e V - Explorar as perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

O projeto teve avaliação positiva no município, pois expandiu as possibilidades do uso do computador e facilitou a navegação na Internet para professores que não se sentiam seguros no uso dessas ferramentas. Através do Projeto, o acesso à internet nas salas de aula do computador e a expansão do número de oficinas para professores e outros funcionários da Secretaria de Educação foi alcançada. O número de computadores também foi expandido, conforme os dados do portal.

3. Curso de Promotoras Legais Populares⁶⁰ (Iniciado em 2001) – Foi criado devido à alta taxa de ferimentos pessoais e homicídios de mulheres, resultado de crimes passionais; a ausência de uma rede de proteção para mulheres em situações de violência e; ao fato de que o Gabinete de Defesa da Mulher não oferecia assistência no turno da noite ou nos finais de semana. De acordo com a BIDCE, os objetivos do projeto eram: oferecer treinamento às mulheres para se tornarem multiplicadoras da cidadania; fazer com que passassem a conhecer seus direitos; promover a igualdade de gênero e; reduzir a violência.

⁶⁰ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

Conforme consta na página, para os envolvidos, houve uma "revolução" real nas organizações de direitos das mulheres ou feministas na cidade. O ponto mais fraco foi a falta de continuidade ou formas concretas para os Promotores legais populares exercerem suas prerrogativas, ou melhor, para multiplicar o conhecimento adquirido. Não existe um emprego que use o potencial de mulheres treinadas. Os frutos do conhecimento adquirido serão o trabalho do compromisso de cada um deles ou serão irremediavelmente dissipados. Recentemente, em 2005, foi criada uma organização feminista, de estudantes que participaram dos cursos, que constituíram a ONG chamada PROLEG - Promotoras Legales Populares de Santo André. Muitos deles são membros de outra entidade, a Faith-minina, Movimento Feminino de Santo André. O curso abre as portas às mulheres que desejam falar sobre a igualdade de direitos, estimula o debate sobre os diferentes papéis e funções dos homens e mulheres no lar. De acordo com os dados do BIDCE, as mulheres se reconhecem como sujeitos de direitos e exigem de seus pares mudanças de comportamento.

4. Escolas Abertas à Comunidade através dos CESAs – Centros Educacionais de Santo André⁶¹ (Iniciado em 2003) – O Objetivo geral do projeto era promover espaços educacionais de referência e convivência para a comunidade. Para isso pretendia-se re-qualificar os espaços educacionais existentes, constituídos por escolas municipais para ensino primário e secundário, creches e centros comunitários e fortalecer os canais de participação da comunidade (pais e professores, professores, vizinhos das comunidades onde são os CESAS), conforme pode ser observado no portal da BIDCE.

As atividades dos Centros Educacionais foram realizadas graças ao envolvimento de vários departamentos do Governo Municipal e à colaboração de voluntários e organizações não governamentais (ONGs). Os estudos realizados no final de cada ano mostram a satisfação da população de usuários, tanto em relação aos projetos desenvolvidos quanto em sua qualidade. De acordo com as informações, no início do projeto, os espaços físicos e os espaços de interação com a comunidade foram bastante degradados. Com o passar dos anos, a programação

⁶¹ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

de cursos para a população e para os alunos foi aperfeiçoada e também os espaços físicos para o lazer, o esporte e a cultura foram estendidos.

Os pontos fortes apontados são a difusão do esporte, cultura e lazer nos Centros Educacionais distribuídos em 10 distritos da cidade; a expansão da participação da comunidade, superando as expectativas iniciais; a colaboração com outros projetos sociais (voluntariado, ONGs, interface com outros departamentos municipais); melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas, especialmente os idosos.

De acordo com Zuin (2015, p. 19) esse é um “tipo-ideal da cidade ou uma cidade do ideal dadas as suas condições de experiência, de relações humanas, de redes de territorialidades possíveis”. A autora destaca que ao se falar da forma das cidades, é preciso “entender como a forma possui sentidos e, como esses sentidos cedem às determinadas idealizações do espaço urbano que podem ser usadas ou que não podem mais”. Por isso propõe a necessidade de modelos de urbanização para o país que sejam capazes de fornecer às cidades condições para que haja qualidade de vida de seus habitantes, bem como para subsidiar o modelo de Cidade Educadora para alcançar uma sociedade mais “justa, solidária e comunicativa” conforme disposto na Constituição Federal de 1988, nos seus arts. 182 e 183, da Política Urbana para cumprimento da função socioambiental das cidades.

5. Programa Integrado de Qualificação⁶² – PIQ (Iniciado em 2003 – Conforme o portal da BIDCE, tinha como objetivos: Capacitar jovens que estão em condições socioeconômicas precárias através de cursos profissionais que ajudam a aumentar sua escolaridade; incluir o jovem qualificado no mercado de trabalho; despertar o interesse dos alunos em continuar sua educação através do ensino superior e; desenvolver um trabalho social na comunidade.

O treinamento vocacional era oferecido nas seguintes áreas: informática, construção civil, hospitalidade e turismo, comunicação audiovisual, etc. Cada centro público de formação profissional, onde os programas são realizados, tem um núcleo pedagógico para ações de treinamento e contatos com empresas e organizações não-governamentais com o objetivo de incluir a população jovem no mercado de trabalho. No currículo, são oferecidas aulas de orientação aos jovens: atitude diante

⁶² Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

de uma entrevista e outros processos seletivos. Além disso, o Centro Público de Emprego, Trabalho e Renda funciona como uma empresa de emprego profissional, a qual orienta e direciona a juventude passando por programas para as ofertas de emprego existentes.

Conforme os dados disponíveis, o programa foi liderado por uma equipe de pedagogos que realizam reuniões semanais com professores e diretores. O Observatório da Educação e do Trabalho orienta e avalia o progresso e as dificuldades do PIQ como uma política pública. Um dos aspectos positivos é o atendimento aos cursos por jovens com um passado histórico de exclusão do sistema educacional. Outro aspecto positivo seriam as diferentes opções na área profissional que o PIQ oferece: TI, construção civil, hospitalidade e turismo, entre outros.

6. Trabalho Educativo com crianças em vulnerabilidade social⁶³ (Iniciado em 2003) - esta experiência visava contribuir para o rearranjo institucional da rede de proteção social da criança do município de Santo André, a fim de garantir o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme consta do relatório disponibilizado na base de dados. Este trabalho tinha como objetivo oferecer ao público a oportunidade de exercer seus direitos como cidadão, através da gestão e construção de uma nova qualidade social. O objetivo era de reintegrar as crianças na vida familiar. Trabalhava com a integração e construção de competências que visam aumentar a autoestima, a estabilidade afetiva e a construção de títulos. Disseminar o trabalho constitui a possibilidade de socializar e compartilhar experiências, as dificuldades enfrentadas e as formas encontradas para superar a exclusão dessas crianças, com o objetivo de devolver o direito à criança.

Sem dúvida, o direito à cidade, a partir do movimento ético e da autonomia dos seus habitantes vem ao encontro dos ideais do direito preterido na Constituição Federal de 1988, onde consta dentre os princípios que os atores e/ou sujeitos coletivos devem partilhar em um primeiro momento das mesmas aspirações, bem como estabelecer o futuro das populações moradoras da cidade (ZUIN, 2015, p. 61).

Ao final do projeto verificaram a superação de práticas subjetivas no atendimento de crianças e adolescentes em condições de risco pessoal e social,

⁶³ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

conferindo-lhes o status de assuntos de direito; a priorização de manter crianças e adolescentes na família e na comunidade e; a garantia de um desenvolvimento físico, mental, moral e social completo em condições de respeito e dignidade, conforme os dados da avaliação do projeto disponíveis no portal da BIDCE.

7. Descentralização de Recursos Financeiros para Conselhos de Escola ⁶⁴ (Iniciado em 2004) – Como pode ser confirmado na BIDCE, até 2004, quando os conselhos escolares foram constituídos no município, a participação pública nos espaços escolares foi limitada às esferas pedagógica e administrativa, através da elaboração e execução do Plano político-pedagógico e administrativo da escola. A partir de 2006, essa participação também inclui a gestão de recursos financeiros complementares para as escolas, o que significa maior autonomia em decisões, corresponsabilidade na gestão pública, expansão e fortalecimento da gestão democrática.

Atualmente, os conselhos escolares recebem recursos do Departamento de Educação e Formação Profissional de Santo André e também do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Os recursos descentralizados são valores complementares e são usados apenas para ações ou investimentos de pequena escala, de modo que não substitua ou elimine a responsabilidade do governo pela manutenção física, financeira, técnica e humana das escolas.

Este quadro representa uma ideia do governo local para criar espaços de articulação e participação da comunidade escolar que garantam transparência e participação no plural. Paralelamente, formou-se uma equipe de Apoio e Acompanhamento de Conselhos Escolares para proporcionar formação pedagógica, administrativa e financeira aos membros do conselho. Através desta equipe, os conselhos escolares de toda a Rede Municipal de Santo André recebem formação permanente para um melhor desempenho das atividades no ambiente escolar. Os tópicos são: participação cidadã, projetos pedagógicos, gerenciamento de recursos públicos, responsabilidade, questões legais e contábeis, entre outros.

Nessa perspectiva, segundo Zuin (2015, p. 69):

Os processos de mudança e transformação social nos quais se insere o cotidiano das sociedades contemporâneas constituem o marco de

⁶⁴ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

referência em que se encontram imersas as políticas públicas. Neste enquadramento, as cidades desempenham função primordial como entidades e organismos vivos e dentro delas a cidadania que lhe é outorgada.

8. Circulando Educação⁶⁵ (Iniciado em 2005) - O projeto é um instrumento do Departamento de Educação e Formação Profissional do município de Santo André que surge para atender às necessidades dos professores, estudantes e da comunidade, em relação aos problemas ambientais atuais, conforme os dados do portal. Realiza um trabalho de conscientização sobre questões ambientais. Procura conscientizar a comunidade sobre a importância de melhorar a qualidade ambiental, através da promoção da apropriação, valorização e uso adequado dos recursos naturais.

Para realizar o projeto, são feitas visitas ao Parque Escolar, oficinas temáticas e colóquios sobre o meio ambiente com o objetivo de enriquecer o conhecimento na construção de uma sociedade sustentável, reflexiva, crítica e ativa. Para atingir os objetivos do projeto, são utilizados os conceitos de educação de Paulo Freire e Celestín Freinet, que apresentam a educação popular do respeito e da valorização cultural, fortalecendo a construção da cidadania e revelando a impossibilidade da neutralidade da educação.

Desta forma, em busca do processo de libertação humana e transformação social, os participantes podem se expressar, sentir e viver as experiências. Desta forma, os julgamentos críticos e a responsabilidade são encorajados, para que o diálogo e a cooperação possam transformar os instrumentos da realidade, conforme a BIDCE.

9. Diversidade e Educação⁶⁶ (Iniciado em 2005) – a pluralidade cultural e religiosa, bem como as diferenças étnicas e de gênero, são muitas vezes traduzidas em atitudes de discriminação e intolerância. Este comportamento tem raízes históricas que se reproduzem por gerações, constituindo um problema social sério. Neste contexto, o papel da educação como uma política pública de sensibilização e promoção da igualdade entre homens e mulheres, negros e brancos e diferentes

⁶⁵ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

⁶⁶ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

crenças e culturas torna-se cada vez mais relevante. De acordo com as informações constantes da base de dados, o objetivo do Programa de Diversidade e Educação é abordar essas questões entre educadores, funcionários, estudantes e famílias em todas as escolas da Rede Municipal de Santo André. Com base em pesquisas realizadas internamente, as atividades de treinamento são organizadas, em avaliação permanente.

A avaliação sobre o projeto mostrou que o debate, a consciência e os sucessos em torno do tema da diversidade foram incorporados nos Projetos Pedagógicos Políticos da Escola, que se tornaram um pedido obrigatório por todas as modalidades de Ensino: Educação infantil, educação básica e educação de jovens e adultos. Durante o gerenciamento, foram adicionadas outras iniciativas às iniciais, ampliando as ações afirmativas e especificando objetivos que se somam aos já identificados pelo Governo Federal através do SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

Outra intencionalidade imanente nessa lógica está a administração pública local que assume como princípio de funcionamento um foco amplo e relacional como o subjacente à Cidade Educadora (VILLAR, 2001, p. 15).

10. Escola Pública de Trânsito⁶⁷ (Iniciado em 2007) - Tendo em conta a necessidade de estabelecer um modelo de mobilidade eficiente, o Departamento de Educação e Formação Profissional de Santo André desenvolveu a proposta de criar um espaço educativo e escolar, associado a valores de segurança e reflexão sobre comportamento seguro na estrada. A Escola Pública de Educação Rodoviária (Escola Pública de Tráfego) visa adquirir conhecimentos relacionados à vida urbana, especialmente com o tráfego e a mobilidade. Durante a visita à escola, as atividades educativas são baseadas no debate, na argumentação e na reflexão sobre a prática da cidadania como destacado nos documentos da BIDCE.

A Escola realiza ações que promovem a coexistência social no espaço público, como o exercício da cidadania, segurança e ações ambientais. De acordo com esta perspectiva, a Cidade de Santo André propôs a implementação de ações educativas para o trânsito, direcionadas principalmente para a comunidade escolar do município, mas também atende a todos aqueles que desejam conhecer o projeto.

⁶⁷ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

A Escola ocupa um espaço de 2.460 m², tem 4 carros elétricos adaptados às necessidades das diferentes atividades, uma ambulância, um carro do Departamento de Trânsito, um ônibus adaptado para estudantes com necessidades especiais e um treinador da guarda municipal. Além deste equipamento, ele também possui um medidor de estacionamento que trabalha com energia solar, 64 bicicletas de diferentes tamanhos e todo o equipamento de segurança necessário para o uso da bicicleta nos espaços projetados para eles em estradas públicas e rodovias.

11. SABINA – Escola Parque do Conhecimento⁶⁸ (Iniciado em 2007) - Desde 2001, a Cidade de Santo André, através do Departamento de Educação e Formação Profissional, desenvolveu diferentes estudos e visitou diferentes centros de ciência e tecnologia no Brasil e no exterior com a intenção de criar o espaço Sabina. Esses estudos mostraram a necessidade de trazer educação para além dos muros das escolas e da faculdade, reconhecer outros espaços como estratégias de ensino educacionais e ampliando como um recurso além das classes tradicionais.

A ampla gama de possibilidades oferecidas pelo espaço de Sabina possibilita a compreensão e o reconhecimento dos fenômenos naturais, bem como suas implicações na vida cotidiana, suas bases científicas, as conquistas do homem no campo científico e tecnológico, o conhecimento necessário para entender, atuar e transformar o meio ambiente social e ambiental de forma consciente e sustentável.

Temos aqui, nos dizeres de Zuin (2014, p. 8):

Nesta esteira, às cidades são atribuídas às responsabilidades e compromissos específicos com o objetivo de potencializar a realização educativa da cidade. Assim, a cidade passa a assumir formas diferentes com uma gama de papéis contextualizados e em relação com seus habitantes, o território e a política que a sustenta. O projeto educativo deste modelo de cidade é alicerçado em programas e serviços dotados de sentidos à luz dos princípios do movimento da cidade educadora que ela subscreve.

Este projeto é educacional e inovador, não só para sua coleção, como tem aquários, réplicas de animais, experimentos de física, simuladores e exposições de arte, mas também quando tudo isso converge, sob a orientação de monitores, desperta a curiosidade de os usuários, incentiva-os a fazer perguntas e a ativar seus interesses. O objetivo do espaço é a concretização material de uma concepção

⁶⁸ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

pedagógica que vai além da educação formal e responde a um dos maiores desafios da educação contemporânea: alcançar o conhecimento científico, tecnológico e artístico de forma educativa e brincalhona. Este espaço reúne diferentes temas de ciências e artes para um público variado, contribuindo para a inclusão científica e cultural.

Ao contrário de outros espaços criados a partir da necessidade de centros de pesquisa divulgar seus conhecimentos, muitas vezes voltados principalmente para o ensino secundário e superior, o espaço Sabina serve o público de educação básica. É um grande laboratório interativo com experimentos relacionados às mais variadas áreas de conhecimento: Ciências da Terra, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Ciências Físicas e Tecnológicas, Ciências da Vida e Arte e Comunicação. Além das instalações, este espaço também realiza exposições temporárias e de longo prazo, oficinas, biblioteca multimídia, auditório e salas de aula em um grande pavilhão de dois andares.

Além de frequentar os alunos da rede pública municipal, outras redes educacionais e a própria população, no espaço de Sabina também há ações de treinamento contínuo para educadores, que permite aos alunos realizar atividades na sala de aula, antes e depois visitas, dos mesmos temas apresentados no espaço. É um espaço destinado a expandir o conhecimento desenvolvido nas escolas, estimulando a cultura científica e artística, a despertar a curiosidade e a capacidade de fazer perguntas. Tais informações estão disponíveis na íntegra na base de dados BIDCE.

12. Programa Pé no Parque⁶⁹ (Iniciado em 2009) – De acordo com o portal, foi desenvolvido pelo Departamento de Esporte e em colaboração com as Faculdades Integradas de Santo André visa levar professores e alunos a práticas de educação física para parques municipais, treinados para orientar a atividade física neles. O programa gratuito, que requer a assistência dos usuários desde o início da atividade, é desenvolvido em três parques da cidade, de segunda a sexta-feira, das 6h30 às 9h30. O público-alvo são pessoas que usam os parques que costumam caminhar ou percorrer o circuito e precisam de orientação quanto à duração, intensidade e frequência das atividades.

⁶⁹ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

13. Projeto Música na Escola⁷⁰ (Iniciado em 2013) - Em setembro de 2013, o Conselho Municipal de Santo André, consciente de que a música é uma das formas mais poderosas de linguagem artística por sua contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa e a compreensão da educação de qualidade como direito de um cidadão, implementou o projeto "Música nas Escolas". A iniciativa começou com os alunos do segundo ano de ensino primário dos Centros Educacionais de Santo André. A experiência também é estendida a todos os alunos da Rede Municipal de Educação em questão, em horas prolongadas de tarde, não obrigatório.

Conforme a BIDCE, o projeto oferece educação musical, coordenação motora e prática instrumental aos alunos, abordando a música popular e acadêmica e os elementos que compõem uma orquestra, com um duplo objetivo: por um lado, promover a educação musical, principalmente para as crianças que vivem em áreas desfavorecidas e, por outro lado, criar a Orquestra e o Coro Sinfônico de Crianças e Adolescentes de Santo André.

Através desta experiência, o aprendizado é promovido e o interesse pela música é despertado, com especial ênfase na conscientização e criatividade. Assim, as crianças têm a oportunidade de se conhecer melhor, desenvolver conceitos de imagem corporativa e melhorar a comunicação com os outros, colocando o trabalho coletivo em valor.

Apresentamos resumidamente os 13 projetos da cidade de Santo André cadastrados na base de dados da AICE que demonstram o investimento da Cidade em promover ações para a melhoria da qualidade de vida da população, bem como para transformar a Cidade em um espaço de convivência e aprendizado, uma vez que a Educação vem ocorrendo em vários locais como pode ser comprado nesses projetos implementados. Nesse aspecto, Cabezudo (2004, p. 13) ressalta que:

As ações educativas que têm lugar no quadro de uma cidade educadora deverão integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções. O objetivo prioritário é, na realidade, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta.

⁷⁰ Informações obtidas na BIDCE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&idcon=&idpai=&ce=+22999&descriptors=&text=&quin=1&ordre=10>. Acesso 02 Set 2017

Como podemos vislumbrar com os projetos desenvolvidos, o município vem atendendo aos princípios da carta das Cidades Educadoras. Durante a entrevista, o sujeito B ressaltou que o Projeto SABINA⁷¹, que é de responsabilidade da Secretaria de Educação, permanece em pleno funcionamento tendo se consolidado como Política Pública Educacional no Município. Ressaltaram que alguns projetos são iniciados e finalizados e nem todos se consolidam.

Por fim, ao questionarmos sobre a percepção das mudanças da Cidade após ter ingressado na AICE e salientou que não possuem dados qualitativos ou quantitativos para informar resultados de forma concreta, mas afirmaram que Santo André não se tornou “educadora” apenas por receber um selo de uma Associação internacional, mas associou-se por se identificar com os princípios defendidos pela associação e encontrou uma forma de divulgar e também aprender com outras cidades que compartilham dos mesmos ideais.

Sobre a construção de uma cidade mais justa, solidária e fraterna, o sujeito B destacou que Santo André, antes mesmo de ser Cidade Educadora já tinha preocupação com a Educação. Tanto que em 2015 recebeu o reconhecimento público por extinção do analfabetismo na cidade, o que não é fruto de apenas uma década de trabalho. Ressaltaram ter consciência de estar longe da perfeição, mas esta construção está baseada na mediação do processo ensino aprendizagem, na busca da coesão entre a prática e a teoria, na garantia de um fluxo de reflexões e ações com um referencial teórico permeando os campos do conhecimento nos aspectos histórico, filosófico, sociológico, estético, ético, político e social que contribui com o aprofundamento conceitual e a prática educativa. Pizzarro salienta (2004, p. 85):

Trata-se de empreender e construir caminhos que permitem a comunicação entre os cidadãos e promovem o protagonismo cultural, caminhos que nos conduzem ao resgate da diversidade de sensibilidades, conhecimentos e formas de nos inter-relacionar, porque é nessa heterogeneidade que vamos aprendendo.

As ações e projetos desenvolvidos pela cidade de Santo André, evidenciam a tentativa permanente do município por um ideal de Cidade Educadora, no modelo integral da proposta.

⁷¹ Para maiores informações: <http://sabina.santoandre.sp.gov.br/>.

5.3 Vitória (ES) e a busca pela identidade de Cidade Educadora

Vitória é a capital do estado do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil. Contava com uma população de 327.801 habitantes no censo realizado pelo IBGE⁷² em 2010 e com estimativa 363 mil habitantes no ano de 2017, de acordo com o Instituto. Em um estudo realizado pela Urban Systems⁷³, que, em parceria com a revista Exame, mapeou mais de 700 cidades com o objetivo de definir as que têm maior potencial de desenvolvimento do Brasil, a capital capixaba ocupou a sétima posição no ranking das 50 cidades mais inteligentes do Brasil.

A consultoria analisou 70 indicadores de 11 áreas da gestão pública: economia, educação, empreendedorismo, energia, governança, meio ambiente, mobilidade, planejamento urbano, saúde, segurança, tecnologia e inovação. Em relação à saúde, a cidade obteve nota 4,4, ficando no topo do ranking das cidades inteligentes.

O sistema inovador chamado Prontuário Eletrônico⁷⁴ foi um dos motivos para a cidade alcançar essa posição. O Sistema foi implantado na rede da Secretaria Municipal de Saúde e trata-se de um *software* que interliga os computadores da rede de saúde (unidades de saúde, prontos-atendimentos, farmácias, laboratórios, consultórios odontológicos, centros de referência e de especialidades) em um único sistema. O objetivo do sistema é reunir no prontuário eletrônico do paciente todos os dados produzidos relacionados a ele e em formatos diversos (atestados, receitas médicas, exames, entre outros) utilizando a assinatura digital como forma de evitar fraudes. De acordo com a página da prefeitura, o sistema permitiu “aumentar a quantidade de atendimentos na rede pública municipal e também oferece aos pacientes a oportunidade de avaliar os serviços através de mensagens SMS”.

Ainda no mesmo estudo foi verificado o *ranking* da qualidade de ensino e Vitória ocupou a terceira posição. Uma das conquistas da rede pública municipal

⁷² Disponível em <http://cod.ibge.gov.br/96J>. Acesso 01 Set 2017.

⁷³ Disponível em http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20150803_estudoexame.PDF. Acesso 02 Set 2017.

⁷⁴ Informações disponíveis em <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/cidades-inteligentes-estudo-aponta-vitoria-em-1o-lugar-em-saude-no-pais-18545>. Acesso 01 Set 2017.

de ensino, conforme informações da página da prefeitura,⁷⁵ foi o cadastramento eletrônico unificado da educação infantil, uma ferramenta auditável e georreferenciada que elimina sorteios de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil e gera dados que identificam a demanda real de matrículas por idade e região.

A partir do entendimento de que o espaço público deve constituir-se como uma experiência contínua na vida dos diferentes sujeitos buscou-se extrair da memória coletiva até então acumulada novas capacidades de ação e de interação. Além de pressupor uma continuidade relativizada, a experiência pública ora instaurada apresentava um campo de possibilidades para a configuração de outras dinâmicas sociais que fortalecessem a ideia de construção da cidade com todos, para todos e a partir de todos, sabendo que “todos”, longe de ser uma massa amorfa naturalmente constituída, representavam diferentes singularidades que davam sentido ao coletivo. (ARAUJO, 2011, p. 143)

Percebe-se que o poder público vem investindo em novas tecnologias como ferramentas para facilitar a vida da população e otimizar os recursos públicos, bem como o tempo do cidadão e do prestador de serviços, corroborando para o impacto na qualidade de vida de todos os sujeitos envolvidos. O atual prefeito de Vitória, Luciano Rezende, foi reeleito⁷⁶ para seu segundo mandato eletivo (2017-2020) e é vinculado ao Partido Popular Socialista.

A página da prefeitura de Vitória fornece diversos dados sobre os mais variados temas e pode-se perceber o esforço da gestão para promover transparência e publicidade das informações, demonstrando que existe interesse em fornecer informações, acesso e retorno à sociedade civil. Sobre os benefícios da transparência para a população, Figueiredo & Santos (2013, p. 5) esclarecem:

A transparência permite que o cidadão acompanhe a gestão pública, analise os procedimentos de seus representantes e favoreça o crescimento da cidadania, trazendo às claras as informações anteriormente veladas nos arquivos públicos. Um país transparente possibilita a redução dos desvios de verbas e o cumprimento das políticas públicas, proporcionando benefícios para toda a sociedade e para imagem do país nas políticas externas.

O acesso à informação aparece na Constituição Federal Brasileira e foi regulamentado em 2011 pela Lei Federal nº. 12.527/2011 que regula o acesso à informação previsto na Carta Magna. Para Figueiredo & Santos (2013, p.2) o

⁷⁵ Informações disponíveis em <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/cidades-inteligentes-estudo-aponta-vitoria-em-1o-lugar-em-saude-no-pais-18545>. Acesso 01 Set 2017.

⁷⁶ Informações disponíveis em <https://www.eleicoes2016.com.br/luciano-pps-es/>. Acesso 01 Set 2017.

objetivo da lei é tornar mais transparente o conhecimento com os gastos dos recursos públicos, pois “o acompanhamento dos recursos financeiros da gestão pública permite à sociedade civil exercer um papel fundamental na identificação de fraudes”.

Em 2011, a então Secretária de Educação do Município de Vitória, Vania Araújo, publicou artigo sobre a cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania no qual aborda um pouco a experiência de Vitória na tentativa de uma gestão mais próxima da sociedade, bem parecida com a proposta de Cidade Educadora. A autora a concebe “como uma grande rede de significações que articula sentidos, serviços e práticas em torno de objetivos que são comuns, mas procura contemplar as evidências das particularidades”. (Araújo⁷⁷, 2011, p. 143)

Considerando os objetivos da Cidade em promover mudanças significativas na qualidade de vida da população, são realizados diversos projetos para esse fim, como veremos um pouco mais a frente neste trabalho.

A cidade de Vitória foi escolhida considerando sua integração recente à rede, no ano de 2013⁷⁸. Como citado anteriormente, pensou-se pesquisar uma cidade mais atual na rede e outra mais antiga. O contato com a cidade de Vitória foi iniciado no mês de janeiro/2017. Após alguns contatos no Gabinete da Prefeitura, na Secretaria Municipal de Educação e em outras secretarias, a Secretaria Municipal de Gestão Estratégica nos deu retorno e iniciamos o contato com um servidor que atua como articulador técnico municipal na rede de Cidades Educadoras, que se disponibilizou a nos auxiliar em tudo que fosse necessário, porém pediu anonimato. Prontamente fui atendida e a visita à Cidade, bem como as entrevistas agendadas para o mês de fevereiro/2017.

As entrevistas foram planejadas para acontecer no período de uma semana na cidade, porém infelizmente, ao chegar a Vitória no dia 06 de fevereiro de 2017 me deparei com a greve da Polícia Militar do Estado do Espírito Santo. Devido ao clima de instabilidade na cidade, os órgãos públicos tiveram suas atividades

⁷⁷ Vania Carvalho de Araújo foi Secretária Municipal de Educação do Município de Vitória no período de 2009 a 2012.

⁷⁸ De acordo com o entrevistado, a cidade permaneceu na rede durante a gestão anterior, porém não localizamos dados sobre essa permanência, apenas um artigo da Secretária Municipal de Educação à época que narra um pouco do esforço do Município para atuar conforme os princípios da Carta, porém não há registros como integrante e nem menção no trabalho sobre isso, por isso consideramos nesta pesquisa que Vitória ingressou na rede no ano de 2013.

suspensas por tempo indeterminado e minhas entrevistas foram suspensas junto com o expediente⁷⁹.

Permaneci na cidade por seis dias e durante esse período foi impossível sair das dependências do hotel. A mídia mostrava apenas atrocidades que vinham ocorrendo na cidade, como assaltos, mortes e furtos ao comércio. Como o expediente foi suspenso nas repartições públicas, hospitais e postos de saúde também deixaram de funcionar o que acarretou mais transtorno à população e às vítimas da violência. O Instituto Médico Legal, IML, por exemplo, não estava comportando sua demanda, uma vez que dependia de outros órgãos para a continuidade de seus serviços o que acarretou transtornos para os trabalhadores e para as famílias que necessitavam do atendimento da repartição.

Por questões financeiras, não foi possível permanecer na cidade de Vitória e aguardar o fim da crise e retornei à minha cidade com planos para realizar nova visita à Vitória posteriormente. Nos meses seguintes mantive contato via telefone, e-mail e WhatsApp com o articular técnico municipal na rede AICE que me fornecia informações sobre os projetos em andamento e outros planos da Cidade almejando melhorias na vida da população e será identificado neste texto como sujeito C da pesquisa.

Pela facilidade de contato e disponibilidade em contribuir conosco, a fim de não retardar o início da etapa de levantamento dos dados, agendamos uma entrevista inicial por *Skype*⁸⁰ para iniciar o levantamento dos dados necessários. Enfatizamos que realizar pesquisa de campo em outras cidades vivendo na região norte torna-se um fator impeditivo para deslocamentos a qualquer momento, ficando o pesquisador refém de questões como passagens aéreas com valores razoáveis ou disponibilidade de vôos, pois são mais escassos.

Dessa forma no início do mês de abril de 2017 agendamos uma entrevista *online* que foi realizada de forma satisfatória. Inicialmente foi destacado pelo sujeito C que estava colaborando como articular técnico do município na rede de Cidades Educadoras e não em nome da prefeitura e da gestão, motivo pelo qual pediu para

⁷⁹ Durante mais de uma semana o expediente foi suspenso nas repartições municipais da cidade de Vitória devido ao clima de instabilidade ocasionado pela greve da política. A suspensão das atividades foi divulgada diariamente na página da prefeitura. Disponível em <http://vitoria.es.gov.br/noticia/prefeitura-suspende-expediente-desta-quarta-feira-nas-reparticoes-municipais-22170>. Acesso 01 Set 2017.

⁸⁰ É um programa/aplicativo que permite a realização de chamadas de vídeo entre os usuários como se estivessem sentados frente à frente.

que seu nome seja mantido no anonimato. O sujeito C conta com experiência de nove anos atuando na prefeitura do Município gerenciando projetos na área de educação ambiental e também atua desde o ingresso da Cidade na rede AICE com essa proposta.

A cidade de Vitória ingressou novamente⁸¹ na rede da AICE há 04 anos na gestão anterior do atual prefeito, que foi reeleito para o segundo mandato. A princípio a gestão possuía em um programa de governo que contava com 16 projetos e assim que tomaram conhecimento da existência da rede resolveram se integrar à mesma.

A primeira questão abordada durante a entrevista foi sobre o ingresso à rede AICE. De quem teria partido essa iniciativa para a cidade decidir seguir os princípios de Cidade Educadora. De acordo com o sujeito C a iniciativa partiu do escritório de projetos da Prefeitura. A partir da decisão, envolveram a Secretaria de Gestão Estratégica para realizar os trâmites necessários, uma vez que a decisão passa pelo Gabinete

Foi questionado se o projeto para ingresso na AICE foi debatido no âmbito municipal, se a decisão passou por outras instâncias e quais seriam elas. Ressaltou que a Cidade já havia composto a rede antes, durante o Governo Coser⁸², porém não localizamos nenhuma informação sobre essa participação anterior na AICE e, inclusive, no artigo já citado da Secretária Municipal de Educação no período em questão, a cidade não é apresentada como Cidade Educadora e em nenhum momento a rede é citada, no texto a ideia de Cidade Educadora é apenas mencionada como uma Cidade “cujas lógicas de ação educam e deixam transparecer práticas culturais que preservam seus diferentes sujeitos do esquecimento e os mantêm firmes na construção de uma história pública comum.” (Araújo, 2011, p. 142)

Durante nossa conversa, nos relatou que foi uma decisão do governo de integrar a rede, ou seja, não houve participação da sociedade no que diz respeito à adesão na AICE. Na época, foi necessário o aval da Câmara de vereadores e a indicação de um representante político, designado um Secretário de governo e um

⁸¹ De acordo com o articulador a cidade já compôs a rede anteriormente.

⁸² João Carlos Coser, do Partido dos Trabalhadores foi prefeito de Vitória por dois mandatos consecutivos, no período de 2005 à 2012.

representante técnico, que foi quem nos concedeu a entrevista e atua como articulador da rede desde o ingresso da Cidade.

Em relação ao que caracteriza Vitória como Cidade Educadora, nos relatou que acredita que fazer parte da Rede AICE é tido como consequência das ações e projetos que a cidade desenvolve, uma vez que a prefeitura é bastante comprometida com projetos educacionais, ou seja, a entrada na rede é consequência dos projetos que desenvolvem e não o contrário. De acordo com ele, atualmente o escritório de projetos da Cidade monitora algo em torno de 250 projetos em andamento, nos quais metade deles são projetos educacionais. O município não tem o número exato desses projetos por serem muitos e estarem distribuídos em diversas Secretarias. Apresentamos os projetos no próximo item desta seção.

Existem atividades que, por serem regulares, já não são mais monitoradas pela prefeitura. Devido a essa incerteza na quantidade de ações e projetos em desenvolvimento existe a expectativa de realização de um censo, ainda no exercício de 2017, para identificar quantos e quais projetos e ações educacionais o município está realizando em diferentes setores e áreas.

A demanda da cidade em fazer parte da rede por ter uma afinidade com a proposta de Cidade Educadora nos chamou atenção. O fato de acreditarem que já desenvolvem a pretensão por uma educação integral, participativa e democrática é um ponto que evidencia o interesse da gestão municipal em desempenhar seu papel com excelência. Destacamos que:

A cidade educadora tem **personalidade própria**, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que **se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países**. O seu objetivo permanente será o de **aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes**. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 2, grifos nossos).

O Sujeito C destacou que além de compor a rede da AICE, a cidade faz parte de outras redes,⁸³ nacionais e internacionais, o que evidencia a busca do município no intercâmbio de práticas e conhecimentos para aprimorar suas funções. “Essas redes se consolidam também como um sistema complementar de solidariedade internacional e de aplicação de políticas redistributivas [...]” como destaca Brarda & Ríos (2004, p. 26).

Na sequência abordamos a Carta das Cidades Educadoras e questionamos se Vitória vem conseguindo alcançar os princípios propostos no documento. O Sujeito C nos descreveu que existem avanços em relação às políticas públicas de educação ambiental e promoção da sustentabilidade. Por exemplo, a prefeitura firmou acordo com Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID para o financiamento do crescimento Sustentável do município com investimentos no valor de 100 milhões de dólares. Ao verificarmos a página da Prefeitura a fim de conhecer tal iniciativa, identificamos que a primeira etapa do programa Vitória Sustentável previa investimentos no desenvolvimento urbano sustentável e competitividade de economia por meio de intensificação de ações prioritárias em diversas áreas e no fortalecimento institucional e gerenciamento do próprio programa para transformá-la numa cidade sustentável, emergente, inteligente e humana⁸⁴.

A partir dessas ações:

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (MACHADO, 2003, p. 38).

Foi elaborado um plano de ação⁸⁵ para a realização do programa Vitória Sustentável ao longo dos próximos anos. Conforme notícia do portal da prefeitura⁸⁶, “foram investidos recursos humanos e financeiros na realização de um diagnóstico

⁸³ Informação disponível em http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/redes-de-cidades#a_redesnacionaisdecidades. Acesso 15 Set 2017.

⁸⁴ Informação disponível na página da Prefeitura, disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/bid-esta-na-capital-para-missao-de-identificacao-do-programa-vitoria-sustentavel-24560>. Acesso 07 Set 2017.

⁸⁵ Documento disponível em http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20170130_o_plano_de_acao_vitoria.pdf. Acesso 07 Set 2017.

⁸⁶ Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/servidor/plano-de-acao-vitoria-sustentavel>. Acesso 07 Set 2017.

da cidade de Vitória a fim de identificar o caminho mais adequado ao enfrentamento dos problemas específicos de Vitória e de sua região metropolitana hoje e no futuro”. O diagnóstico gerou um plano de ação onde foram apontados dados da Cidade (apresentação), desafios identificados (diagnóstico) e caminhos a seguir (soluções), em parceria com a Iniciativa cidades emergentes e sustentáveis – ICES⁸⁷, tal documento dispõe que

As ações propostas deverão contribuir para a atuação e para o direcionamento dos investimentos do poder público, das organizações da sociedade civil e do setor privado para o planejamento integrado das políticas, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida de toda a população, de forma equilibrada com o meio ambiente e com as especificidades territoriais. No entanto, a transformação positiva do uso do território, do planejamento da gestão urbana, e da prestação de serviços dependerá do esforço e da cooperação entre esses agentes, do setor privado, e da cidadania, juntamente com o indispensável apoio do governo estadual e federal. (PLANO DE AÇÃO – PROGRAMA VITÓRIA SUSTENTÁVEL, 2015, p. 4)

Esse programa como se pode perceber, prevê o envolvimento da iniciativa pública e privada, bem como da sociedade civil integrando os sujeitos na busca da melhoria da qualidade de vida e para a promoção da cidadania.

O Sujeito C também destacou outras ações que vem sendo desenvolvidas para desempenhar seu papel de Cidade Educadora, por exemplo: a instalação de mais 60 pontos de Internet wi-fi gratuita para a população, como parte do Projeto Vitória Online, implementado em 2009 para “promover a inclusão digital, o apoio ao turista e o desenvolvimento econômico por meio de uma malha pública de acesso à rede municipal de computadores⁸⁸”, conforme a página da prefeitura. “Ao longo da história, a renovação dos conhecimentos tem sido o motor do progresso social; e a preparação das pessoas para adquirir esses conhecimentos é um dos elementos-chave no funcionamento da sociedade (MAJÓ, 2009, p. 61).

⁸⁷ A Iniciativa Cidades Emergentes e Sustentáveis (ICES) surgiu em 2012, como um programa institucional do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de assistência técnica das cidades emergentes da América Latina e do Caribe (ALC). O objetivo da Iniciativa é oferecer aos governos de cidades médias uma avaliação rápida capaz de identificar, organizar e priorizar projetos de infraestrutura de curto, médio e longo prazo, além de definir propostas urbanísticas, ambientais, sociais, fiscais e de governança, que possibilitem melhorar a qualidade de vida das cidades latino americanas e obter maior sustentabilidade. Informação disponível em <http://www.synergiaconsultoria.com.br/projeto/iniciativa-cidades-emergentes-e-sustentaveis/>. Acesso 07 Set 2017.

⁸⁸ Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/vitoria-online-oferece-internet-liberada-em-dez-areas-da-cidade>. Acesso 07 Set 2017.

A Cidade também possui projetos nos quais promove a educação e saúde ambiental, por exemplo, quando houve surto de febre amarela no Estado foram realizadas campanhas de prevenção da doença, como ressalta o Sujeito C. Além disso, estão em instalando o Plano municipal de coleta seletiva de resíduos sólidos e do Programa municipal de saneamento básico que possui um forte componente educacional, de acordo com o articulador. O saneamento é exigido por duas leis federais, lei nº 11.445/2007 e lei nº. 12.305/2010 que conferem aos municípios o saneamento exigindo planejamento das ações.

Nestes termos, de acordo com Machado (2003, p 40):

Encontra-se subjacente a esta concepção “relacional” a filosofia da Cidade Educadora: uma cidade educadora que definimos como enquadramento teórico de referência para o arranque de uma acção orientada a entender o território como espaço educativo. Segundo Trilla Bernet (1990), a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o carácter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente.

Também citou que estão em fase de criação do Programa municipal de educação ambiental que irá trabalhar com a proposta de Escolas sustentáveis e o Programa de implantação de hortas comunitárias e hortas escolares comunitárias. Na página da prefeitura⁸⁹ foi possível verificar que o Projeto Hortas Comunitárias é desenvolvido em Vitória desde 2013 por meio da Secretaria Municipal de saúde e já foram implantadas diversas hortas comunitárias em escolas municipais, igrejas e jardins em unidades de saúde. De acordo com o Sujeito C, essas ações vêm se enraizando na Cidade enquanto políticas públicas tanto com arcabouço jurídico quanto com sua implantação.

A preocupação do município com a educação ambiental é notória o que podemos relacionar ao cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, como o princípio nº. 11 que dispõe:

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover ativamente a educação

⁸⁹ Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/seminario-vai-destacar-importancia-de-hortas-comunitarias-e-produtos-organicos-23214>. Acesso 07 Set 2017.

para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

Uma cidade com qualidade de vida oferece a seus habitantes um ambiente sadio e é justamente o que Vitória vem realizando. Outra informação importante apresentada por ele foi que Vitória é o único Município do Estado com o Projeto Vida no Trânsito⁹⁰ com intuito de promover a elaboração de Políticas Públicas em Educação⁹¹ para um trânsito mais seguro. O projeto é coordenado pelo Ministério da Saúde e visa reduzir o número de acidentes com a implantação de boas práticas no trânsito analisando os fatores de risco de ordem comportamental. Destacou que Política Educacional de trânsito é um forte componente que vem sendo debatido em Vitória na tentativa de enraizar os princípios da carta na elaboração e implantação das Políticas Públicas. Tal entendimento corrobora o princípio nº. 4 da Carta das Cidades Educadoras (1990, p.5) que aponta que “as políticas municipais de caráter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção de seus habitantes”.

Nessa perspectiva assinala Zuin (2015, p. 83):

Da combinação entre a teoria e a prática educacionais descritas aqui, a cidade se transforma no campo educativo experimental que contempla a realidade social do lugar onde instaurada e privilegia os componentes do conhecimento originário das populações. Quer dizer, o uso deste ambiente educacional dá à comunidade, a premissa de repartir o peso das suas decisões com o poder público, estabelecendo os vínculos de uma parceria interativa; logo, a lógica desse modelo de educação cidadã, ao anunciar a participação da comunidade, propõe um discurso orientado ao estabelecimento de interações que visam criar relações de intersubjetividade. Portanto, uma ação modalizadora do *poder-fazer* dos habitantes face às relações com o lugar, na constituição de todo o arcabouço cultural, gestacional, político.

⁹⁰ O Projeto Vida no Trânsito (PVT) é uma iniciativa brasileira voltada para a vigilância e prevenção de lesões e mortes no trânsito e promoção da saúde, em resposta aos desafios da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Década de Ações pela Segurança no Trânsito 2011 – 2020.

Tem como foco das ações a intervenção em dois fatores de risco priorizados no Brasil: Dirigir após o consumo de bebida alcoólica e velocidade excessiva e/ou inadequada, além de outros fatores ou grupos de vítimas identificados localmente a partir das análises dos dados, notadamente acidentes de transporte terrestre envolvendo motociclistas. Disponível em <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/leia-mais-o-ministerio/711-secretaria-svs/vigilancia-de-a-a-z/violencia-e-acidentes/11512-projeto-vida-no-transito>. Acesso 07 Set 2017.

⁹¹ Disponível em <http://vitoria.es.gov.br/noticia/projeto-vida-no-transito-e-lancado-em-vitoria-para-reduzir-acidentes-na-capital-14453>. Acesso 07 Set 2017.

Seguindo nosso roteiro, abordamos sobre o papel do Poder Legislativo no processo de deliberação dos projetos e se a população também participa desse processo. O Sujeito C respondeu que tudo que precisa de alicerce jurídico, ou de elaboração de legislação, obrigatoriamente deve passar na Câmara Municipal. Ocorre que, em alguns casos, os interesses políticos acabam limitando certos temas havendo prejuízo dos interesses da população em detrimento dos interesses políticos. Como exemplo, citou que no ano anterior (2016), por ser ano eleitoral, a oposição sempre bloqueava as tentativas do Município para aprovação de projetos e outros. Após a eleição, a base do Governo se tornou maioria o que vem permitindo maior agilidade, bem como maior envolvimento da Câmara nos interesses da Prefeitura.

Questionamos ainda sobre o conhecimento da população sobre o conceito de Cidade Educadora e foi um ponto interessante de se debater, pois nos relatou que, atualmente, existe essa discussão no interior da gestão. Identificaram a necessidade de dar maior visibilidade à essa identidade de Cidade Educadora tanto dentro da própria gestão, ou seja, para os servidores, quanto para a sociedade. Para ele existe forte investimento nas ações, mas não na identidade da Cidade. A ideia da Prefeitura é visibilizar a proposta e reverter o quadro de desconhecimento do conceito. Já ocorreram mudanças na estrutura da comunicação do Gabinete e realizarão outras a fim de facilitar o diálogo e investir na informação a nível interno e externo para facilitar o entendimento de todos e dar à Cidade uma identidade de Cidade Educadora.

Em relação a essa identidade, salientou que foi realizado um evento para discutir o Município como Cidade Educadora e que contou com a participação de mais de 200 pessoas. Conforme dados da página da Prefeitura, o evento em questão foi a I Conferência Municipal Vitória Cidade Educadora⁹², realizado em 01 de dezembro de 2016. No evento, foi realizada a palestra “Contribuições de Paulo Freire para pensar o que é uma Cidade Educadora” o que permitiu aos participantes ter maior contato e familiaridade com o tema. De acordo com o Sujeito C é necessário que as pessoas se apropriem do que acontece na Cidade, pois para ele “os princípios da rede dão um sentido maior às atividades que a Cidade desenvolve, dão sentido de propósitos. Eles colocam a atuação como propósito maior. ”

⁹² Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/vitoria-promove-conferencia-municipal-cidade-educadora-nesta-quinta-21680>. Acesso 07 Set 2017.

O Sujeito C entende que uma cidade sustentável tem como consequência uma sociedade sustentável que age fora do ativismo com um pensamento global pelo bem de todos. Acredita ser necessário trabalhar essa identidade da Cidade, mas é preciso alterar a mentalidade política, pois a política brasileira é personalizada. Para o articulador, alguns gestores já passaram a entender esse movimento de mudança e vem tentando facilitar e promover o diálogo com a população.

Essa identidade torna-se necessária para a efetivação dos princípios de uma Cidade Educadora, uma vez que é um tipo de convicção de pertencimento que a população precisa ter conhecimento para se perceber como parte das relações da cidade, bem como parte fundamental da cidade. O princípio nº. 1 da Carta determina:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objetivo suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 4).

É necessário que a cidade busque esse desenvolvimento de sua identidade para permitir que o conhecimento sobre a cidade alcance os protagonistas da vida na cidade. Além disso, o próprio conceito implica:

[...] a necessidade de realizar uma tarefa sensibilizadora, pois, por um lado, lembra aos cidadãos que é uma responsabilidade compartilhada fazer com que uma cidade seja mais civilizada, pacífica, democrática, justa e acolhedora [...] (BRARDA & RÍOS, 2004, p. 29)

Dando continuidade, a participação da iniciativa privada também foi questionada ao Sujeito C que relatou que existem projetos com diferentes níveis de complexidade e participação. Por exemplo, o projeto horta comunitária conta com

participação de uma representante da UNIMED⁹³ dentro de uma escola próxima ao hospital da cooperativa. Desse modo, oferecem assessoria de 02 profissionais e apoio financeiro para ajudar com a hora comunitária dessa escola.

Apontou também que a Vale⁹⁴ possui um parque na cidade onde existe um Setor com Educação Ambiental que recebe pessoas e escolas promovendo educação ambiental. Conforme informações do portal da Vale, o Parque Botânico Vale tem 33 hectares de área - o equivalente a 33 campos de futebol. Parte do Cinturão Verde da Vale e é um espaço de lazer e, principalmente, uma unidade de conservação da Mata Atlântica. O local abriga mais de 140 espécies de árvores, tais como pau-brasil, jacarandá e ipê, além de animais silvestres, como caticocos, gambás, saguis e várias espécies de aves que podem ser vistas em cinco trilhas ecológicas disponíveis para os visitantes⁹⁵.

Outro exemplo trazido por ele é caso das escolas de tempo integral cujas parcerias com clubes da cidade permitem a disponibilização de espaços para treinos em escolinhas de esportes. Nesse caso, salientou que os estudantes acabam tendo acesso à clubes tidos como elitistas, ou seja, as crianças de renda mais baixa podem desfrutar do acesso à esportes, como futebol e natação, com melhor estrutura.

Ocorre que a prefeitura tem muitos projetos com níveis de complexidade distintos, assim como abordagens pedagógicas diferentes, sendo impossível traçar de maneira sucinta o que realizam em todos os níveis. Porém, sempre tentam estabelecer parcerias com a iniciativa privada para o aprimoramento das ações, como por exemplo, no caso do Projeto TAMAR⁹⁶ no qual existe acordo entre o

⁹³ A UNIMED é o maior sistema cooperativista de trabalho médico do mundo e o maior do Brasil, presente em 84% do território nacional detendo 29% do mercado nacional de Planos de saúde. Presta assistência para mais de 18 milhões de beneficiários no país. Disponível em http://www.unimed.coop.br/pct/index.jsp?cd_canal=49146&cd_secao=49094. Acesso 07 Set 2017.

⁹⁴ A Vale é uma empresa privada, sendo uma das maiores mineradoras do mundo. Informações disponíveis em <http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/Paginas/default.aspx>. Acesso 07 Set 2017.

⁹⁵ Informações disponíveis em <http://www.vale.com/brasil/PT/initiatives/environmental-social/botanic-park-v/Paginas/default.aspx>. Acesso 07 Set 2017.

⁹⁶ O Projeto Tamar-ICMBio foi criado em 1980 e hoje é reconhecido internacionalmente como uma das mais bem sucedidas experiências de conservação marinha e serve de modelo para outros países, sobretudo porque envolve as comunidades costeiras diretamente no seu trabalho socioambiental. A principal missão do projeto é a pesquisa, conservação e manejo das cinco espécies de tartarugas marinhas que ocorrem no Brasil, todas ameaçadas de extinção. O projeto protege cerca de 1.100km de praias, em 25 localidades em áreas de alimentação, desova, crescimento e descanso desses animais, no litoral e ilhas oceânicas, em nove estados brasileiros. O

Projeto e a Prefeitura. No caso do projeto, a prefeitura cede o espaço para administração do mesmo enquanto projeto oferece retorno à sociedade com processos educacionais. O tanque do TAMAR foi construído por meio de uma parceria entre a Prefeitura e iniciativa privada que efetuou a construção do tanque de pedra para as tartarugas. Portanto o projeto conta com a parceria da Prefeitura, da sociedade civil e de empresas privadas.

Um ponto negativo citado pelo Sujeito C no caso de parcerias entre público e privado foi a Operação Lava Jato⁹⁷. De acordo com ele, após as investigações dessa operação, a iniciativa privada passou a evitar envolvimento com ações públicas com receio de o envolvimento ser visto como corrupção. Por esse motivo a maioria das empresas passaram a evitar envolvimento em ações do Poder Público.

Além das ações já identificadas, também trouxe uma parceria com o Hospital Santa Rita, que é referência no tratamento oncológico na região. Por meio dessa parceria realizam campanhas e oferta de sete exames⁹⁸ para os pacientes não permanecerem muito tempo na fila de espera. Uma das campanhas realizadas é o outubro rosa, que mobiliza grande quantidade de pessoas: na Prefeitura, nos Órgãos de saúde e na sociedade civil.

Perguntamos se a cidade realiza momentos de avaliações, junto com os habitantes, discutindo o projeto de Cidade Educadora e caso positivo, como são esses momentos, onde são realizados e quem normalmente participa. O Sujeito C esclareceu que Vitória já possui espaços institucionalizados para discussão de Políticas Públicas que são as Conferências Municipais e ocorrem em ciclos. Por exemplo: Conferência da Cidade, Conferência de Assistência Social, Conferência do Meio Ambiente. São os Conselhos Municipais que realizam as análises das necessidades e das discussões. Acredita que poderia ser trabalhado de uma forma melhor e ressaltou que há planos da Prefeitura para realizar um planejamento para ouvir as necessidades por região administrativa. “Percebe-se, nessas experiências, não apenas a tentativa de rompimento com a ideia de intelectuais “iluminados”,

nome Tamar foi criado a partir da combinação das sílabas iniciais das palavras *tartaruga* *marinha*. Informações disponíveis em <http://www.tamar.org.br/interna.php?cod=63>. Acesso 07 set 2017.

⁹⁷ A operação Lava Jato é a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que o Brasil já teve. Estima-se que o volume de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior estatal do país, esteja na casa de bilhões de reais. Soma-se a isso a expressão econômica e política dos suspeitos de participar do esquema de corrupção que envolve a companhia. Informação disponível em <http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>. Acesso 07 Set 2017.

⁹⁸ Informações disponíveis em <http://vitoria.es.gov.br/noticias/noticia-11111>. Acesso 07 Set 2017.

agindo como vanguarda, mas, fundamentalmente, percebe-se a valorização da participação da comunidade, a busca da co-governança, a tentativa de fazer com que a ação do Estado seja menos regulatória e mais emancipatória, nos termos destacados por Moraes (2009, p. 176).

Acentuou ainda que o trabalho público é muito fragmentado e numa escala de pirâmide, ou seja, é realizado por temática, o que torna certas ações mais demoradas. Mas frisou a participação do Prefeito e dos Secretários nas regiões sempre que possível, uma vez que são comprometidos com o bem-estar coletivo, já que a cidade atua numa proposta que envolve os sujeitos.

O Sujeito C lamentou o distanciamento da Academia nesse Processo, pois acredita que poderiam contribuir bastante nas discussões. Infelizmente, “na área social o pensamento acadêmico está na teoria e fica distante da realidade, não se envolve e acaba ficando na teoria pela teoria”, como ressaltou. Acredita que é preciso manter o papel crítico sim, mas não apenas criticar é preciso propor alternativas e atuar juntos.

Na sequência falamos sobre a rede AICE e indagamos se Vitória mantém contato com outras cidades da rede. Informou-nos que o contato é mínimo e era realizado por meio da Cidade coordenadora que era Santo André. Destacou que fez solicitações à Cidade há 02 meses⁹⁹ e ainda estava sem resposta. Como participantes da AICE, recebem informações e materiais da rede, mas considera uma fragilidade a falta de contato entre as Cidades e a falta de fomento para adesão de novas Cidades à proposta.

Acredita que apenas fazer circular informações entre as Cidades é algo muito limitado, pois é necessário fomentar o crescimento da rede, divulgando a ideia e os projetos desenvolvidos para a troca de experiências para alcançar novas adesões. Apontou ainda que o fator econômico é um ponto que considera uma dificuldade tanto para ingresso como para permanência das Cidades na AICE, pois para fazer parte da rede é preciso desembolsar anualmente uma taxa de três mil euros e nem todas as Cidades dispõem de valor tão para esse tipo de despesa.

Confidenciou-nos que julga ser importante o fortalecimento da rede também para que ocorra a troca de experiências entre as cidades e não apenas para

⁹⁹ Nesse momento me lembrei do contato que fiz com a cidade de Santo André no início do ano e fui informado que as atividades da Cidade Educadora estavam suspensas devido à troca de governo na Prefeitura e imaginei que talvez essa ausência de resposta se deva a esse fato.

permanecerem recebendo informativos e materiais, como vem acontecendo. Em Vitória, vem ocorrendo a Participação Popular junto à Assembleia Legislativa na discussão do orçamento e de outras iniciativas da prefeitura. Ressaltou que essa atitude, nos últimos 04 anos, vem apresentando impactos interessantes para a Cidade. O prefeito vem realizando reuniões divididas por regiões administrativas da Cidade nas quais os Secretários participam e dialogam com a população sobre as principais fragilidades nas diversas áreas.

Confere com essas práticas que:

Nesse alcance, a gestão democrática participativa é “aquela que se promove em conjunto”, porque tem em seu bojo o campo da esfera comunicativa. Com esse processo, o campo da gestão democrática participativa passa a contemplar o cotidiano das pessoas e dos grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos na comunidade ou na cidade (ZUIN, 2015, p.83).

Em seguida, discorreremos sobre a existência, ou não, de dificuldades para a Cidade perdurar na rede da AICE. A única dificuldade apontada foi o fator econômico, pois além de terem uma anuidade alta, sempre que ocorrem os Congressos o valor para participação também é alto, mesmo para as Cidades que compõem a rede.

Questionamos se é feita a divulgação da Cidade enquanto Cidade Educadora e novamente relatou a necessidade de definição da Identidade da Cidade como Educadora, mas destacou que o conceito possui uma “potência discursiva grande, porém enquanto política é um pouco elitista” devido ao valor elevado para compor a rede. Apesar do valor, acredita que fazer parte da rede chama atenção de modo positivo, pois acaba dando legitimidade às ações desenvolvidas uma vez que trazem valor conceitual que geram reflexões e ações.

Nesse sentido, o Sujeito C ressalta que esse valor conceitual é positivo, pois os funcionários que atuam nas secretarias e outros órgãos estão envolvidos de tal maneira na execução de seu trabalho que não sobra tempo para reflexão e elaboração de ideias inovadoras para pensar certas questões colocadas na atualidade. Por isso salienta a participação na rede da AICE como uma forma de “dar sentido na construção de uma civilização melhor que aquela que temos hoje para se contrapor ao capitalismo neoliberal ocidental”.

Os desafios de se trabalhar com a cidade educadora enquanto alternativa para trazer àqueles que se encontram apartados para que se envolvam na vida da

sociedade possibilita que desempenhem um papel fundamental na luta contra as desigualdades sociais:

Somos conhecedores dos inúmeros desfechos provocados pela ausência de um projeto nacional demandado como exigência do direito e da cidadania; contudo, a mesma história que nos revela as matrizes oligárquicas e excludentes que continuam a operar na vida social é que nos permite instaurar, no presente, outras tantas histórias possíveis. Desse modo, ao concebermos cada sujeito como produtor de história e de cultura, somos tensionados a construir outros parâmetros públicos balizadores da vida em sociedade, e a sua materialização está exatamente na perspectiva de concebermos a cidade como um território de garantia formal de direitos e de exigência de cidadania. (ARAUJO, 2011, p. 141)

Ao realizar a pesquisa no BIDCE, constatamos que não há projetos da Cidade de Vitória cadastrados no banco, porém a Cidade desenvolve inúmeras ações, como foi frisado pelo Sujeito C do município em nossa entrevista. No 13º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizando em 2014 na Cidade de Barcelona, a Cidade de Vitória apresentou dois projetos da Cidade em momento oportuno para que as Cidades apresentem suas experiências, como podemos visualizar na programação do evento na imagem abaixo. Vale ressaltar que, conforme informações do articulador da Cidade durante nossa entrevista, a Cidade enviou proposta com 07 projetos para apresentação no evento, porém apenas 02 foram aceitos para participação.

Figura 3 – Apresentação do Projeto Caminhando Juntos – Vitória (ES)

Tallers d'experiències
Talleres de experiencias
Workshops on experiences
Atelier d'expériences

Dijous 13 de novembre / Jueves 13 de noviembre /
Thursday 13 November / Jeudi 13 novembre

17.00 - 18.30 h

Sala/Sala/Room/Salle 6	Sala/Sala/Room/Salle 5	Sala/Sala/Room/Salle 4	Sala/Sala/Room/Salle 3
<p>Política d'aprenentatge permanent per a adults a Changwon Changwon (Corea del Sud)</p> <p>Política de aprendizaje permanente para adultos en Changwon Changwon (Corea del Sur)</p> <p>Changwon's Lifelong Learning Policy for Adults Changwon (South Korea)</p> <p>Politique de formation continue pour adultes de Changwon Changwon (Corée du Sud)</p>	<p>Acord ciutadà per una Barcelona Inclusiva Barcelona (Espanya)</p> <p>Acuerdo ciudadano por una Barcelona Inclusiva Barcelona (España)</p> <p>Citizen Agreement for an Inclusive Barcelona Barcelona (Spain)</p> <p>Accord citoyen pour une Barcelone inclusive Barcelone (Espagne)</p>	<p>Emprenedoria innovadora (Alcalá+i) Alcalá de Guadaira (Espanya)</p> <p>Emprendimiento innovador (Alcalá+i) Alcalá de Guadaira (España)</p> <p>Innovative Entrepreneurship City of Alcalá de Guadaira (Spain)</p> <p>Entreprise novatrice (Alcalá+i) Alcalá de Guadaira (Espagne)</p>	<p>Projecte Caminant Junts (CAJUN) Prefectura Municipal de Vitória – Estat d'Espírito Santo (Brasil)</p> <p>Proyecto Caminando juntos (CAJUN) Prefectura Municipal de Vitória – Estado de Espírito Santo (Brasil)</p> <p>Walking Together Project CAJUN City of Vitória, Espírito Santo (Brazil)</p> <p>Projeto Caminhando Juntos (Avancer ensemble) – CAJUN Mairie de Vitória. État d'Espírito Santo (Brésil)</p>

O projeto “Caminhando Juntos – CAJUN”¹⁰⁰ visa promover a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco social e vulnerabilidade e é um exemplo de Política Pública que se consolidou no município. De acordo com o articulador da rede, esse projeto surgiu por iniciativa popular, foi reconhecido e implementado pela Prefeitura e hoje já se expandiu para outros bairros da Cidade. Por esse motivo, acredita que fazer parte da rede da AICE é uma consequência dessas ações desenvolvidas e não o contrário.

Outra iniciativa de Vitória apresentada no evento de Barcelona foi o projeto “Onde anda você?”¹⁰¹ que promove a reinserção social de moradores de rua em

¹⁰⁰ O projeto atende crianças e adolescentes, de 07 a 17 anos e é voltado para a promoção da cultura, arte, esporte e inclusão social. Tem como objetivo desenvolver o potencial dos meninos e meninas, promovendo a auto-estima e fortalecendo o vínculo com suas famílias, a escola e a comunidade. O Cajun integra a rede de Proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (Suas). A cidade conta com uma unidade e núcleos socioeducativos do projeto, que atendem às crianças e adolescentes oferecendo, gratuitamente, atividades lúdico-recreativas, esportivas e culturais. Informações disponíveis em <http://cajun.no.comunidades.net/index.php>. Acesso 07 Set 2017.

¹⁰¹ O projeto oferece a moradores de rua um aluguel social, no qual a administração municipal paga o aluguel de uma casa no valor de até um salário mínimo e o beneficiário tem a liberdade de escolher onde vai morar. Desde o início do programa, a Secretaria Municipal de Habitação (Sehab) beneficiou pessoas, disponibilizando o aluguel de Moradias Alternativas. Para ser beneficiário do projeto, o cidadão precisa estar há um ano sendo atendido pelas equipes de Assistência Social, principalmente nos abrigos públicos, e passar por uma triagem envolvendo todas as secretarias envolvidas. Informações disponíveis em

situação de vulnerabilidade e risco social, especialmente usuários de drogas e outras fragilidades.

Figura 4 – Onde anda você? Programa de reinserção social de pessoas sem teto – Vitória (ES)

Tallers d' experiències Talleres de experiencias Workshops on experiences Atelier d'expériences

Divendres 14 de novembre / Viernes 14 de noviembre /
Friday 14 November / Vendredi 14 novembre

11.00 - 12.30 h

Sala/Sala/Room/Salle 6	Sala/Sala/Room/Salle 5	Sala/Sala/Room/Salle 4	Sala/Sala/Room/Salle 3
<p>Activitats enriquidores del currículum educatiu a favor de la inclusió Évora (Portugal)</p> <p>Actividades enriquecedoras del currículo educativo a favor de la inclusión Évora (Portugal)</p> <p>Curriculum Enrichment Activities and inclusion: A local response to everyday challenges Evora (Portugal)</p> <p>Parcours d'activités d'enrichissement et d'inclusion: une réponse locale aux défis du quotidien Mairie d'Évora (Portugal)</p>	<p>Inclusió laboral per a LGBTI (lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals i intersexuals) Rosario (Argentina)</p> <p>Inclusión laboral para LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transsexuales e intersexuales) Rosario (Argentina)</p> <p>Workplace Inclusion for the LGBTI Community Rosario (Argentina)</p> <p>Inclusion professionnelle pour LGBTI (lesbiennes, gays, bisexuels, transsexuels et intersexuels) Rosario, (Argentine)</p>	<p>Programa L20 (La segona oportunitat) Lleida (Espanya)</p> <p>Programa L20 (La segunda oportunidad) Lleida (España)</p> <p>The L20 Program (The Second Chance) Lleida (Spain)</p> <p>Programme L20 (La deuxième chance) Lérida (Espagne)</p>	<p>On ets? Programa de reinserció social de les persones sense sostre Vitória (Brasil)</p> <p>¿Dónde andas? Programa de reinserción social de las personas sin techo Vitória (Brasil)</p> <p>Where are you Going? Social Reintegration Program for the Homeless City of Vitória (Brazil)</p> <p>Onde anda você? (Où êtes-vous ?) Programme de réinsertion sociale à l'intention des personnes vivant dans la rue Vitória (Brésil)</p>

Além desses projetos, apresentados formalmente no Congresso da Rede Internacional, há outros projetos desenvolvidos pela Cidade, conforme documentos e informações recebidas do Sujeito C, que teve a gentileza de nos fornecer um arquivo em formato Excel com essas ações desenvolvidas pela Prefeitura de Vitória para o desenvolvimento da cidade em diversos níveis.

Não será possível, neste trabalho, abordar todos, porém listaremos abaixo alguns por nome e objetivos para ratificar o ideal de Vitória na busca por uma identidade de Cidade Educadora. Ressaltamos que há projetos educacionais tidos como regulares, como: ampliação da quantidade de vagas ao ensino, melhorias estruturais nas escolas, os projetos citados acima, etc. O que nos compete são

projetos inovadores e vinculados à proposta de Cidade Educadora, para o cumprimento dos princípios da Carta, por isso selecionamos os projetos que julgamos estarem nesse caminho.

Ao todo, constavam 74 projetos no arquivo recebido e selecionamentos 10 para apontar o envolvimento da Cidade na promoção de ações educativas formais e não formais em diferentes áreas e abordando diversos temas.

Quadro 6 – Projetos desenvolvidos da Cidade de Vitória¹⁰²

NOME DO PROJETO	OBJETIVO DO PROJETO
Projeto Paz no Trânsito e Mobilidade Urbana	Promover melhorias para garantir a mobilidade urbana, a segurança e a paz no trânsito na capital. A ação prevê a realização de atividades educativas de prevenção à acidentes e infrações, ampliação do efetivo de agentes de trânsito e operações específicas nos corredores da cidade para possibilitar ações que garantam a fluidez do trânsito com o posicionamento dos agentes nos principais pontos críticos de modo a garantir o rápido deslocamento de agentes da GCMV para o atendimento aos eventos que impactam na circulação de veículos principalmente nos horários de maior fluxo de veículos e pessoas na cidade.
Vitória Afirmativa: Promovendo Igualdade Racial	Promover a igualdade racial no âmbito institucional e nas comunidades na perspectiva de criar possibilidades emancipatórias para a população negra respeitando a equidade de gênero e diversidade sexual.
Projeto Academia Popular	Ampliar o atendimento quantitativo e qualitativo nas academias populares ofertando aos munícipes acesso a atividade física e melhoria na qualidade de vida, principalmente nas áreas de vulnerabilidade social, onde o acesso é dificultado pela falta de condições sócios econômicas. Democratizar a prática da musculação e consolidar a identidade pedagógico-construtora da academia popular, mediante aqueles que efetivamente se comprometem com a construção de uma sociedade mais saudável, despertando na população local o interesse pelas práticas corporais voltadas à saúde global do ser humano.
Agentes da Natureza	Promover ações socioeducativas e de educação ambiental, sensibilizando a compreensão do munícipe sobre o seu papel e o compromisso da coletividade para mitigação e/ou resolução dos impactos ao meio ambiente de forma voluntária e contínua.

¹⁰² Quadro elabora pela autora com dados recebidos via e-mail do Sujeito C.

Rompendo o silêncio: enfrentando a violência e promovendo a autonomia	O projeto Rompendo o Silêncio: enfrentando a violência e promovendo a autonomia, configura-se como um conjunto de ações de combate à violência doméstica, discriminação racial e por orientação sexual no âmbito do município de Vitória/ ES. O presente projeto se utilizará dos atendimentos realizados pela Coordenação de Atendimento às Vítimas de Violência e Discriminação- CAVVID, para trabalhar as dimensões das relações violentas tanto com as vítimas quanto a outra parte envolvida, visando o fortalecimento dos mecanismos psicológicos e sociais para que a pessoa possa enfrentar e superar a situação de violência e/ou discriminação na qual está envolvida, por meio do acompanhamento social, psicológico e psicossocial, bem como orientação jurídica aos munícipes.
Consultório na Rua	Ampliar a integralidade do cuidado e atuar na promoção da saúde de pessoas em situação de rua, em relação aos principais agravos em saúde, principalmente ligados ao uso de álcool e outras drogas, e assim, atuar como uma ponte para a população que está à margem do sistema de saúde e possibilitar sua inserção na rede intersetorial.
Circuito de Parques Urbanos	O projeto visa fortalecer os laços das comunidades com os parques, promovendo a revitalização e ressocialização destes espaços públicos para a convivência social e promoção da cultura da paz. Serão promovidas atividades esportivas, culturais, educativas, recreativas, entre outras expressões artísticas, nos finais de semana.
A Arte é Nossa	O projeto A Arte é Nossa objetiva fortalecer a relação dos munícipes entre si e desses com a cidade a partir da arte, democratizando seu acesso ao fazer da cidade um museu a céu aberto, e contribuir para o processo de produção, difusão, circulação e fruição da arte, do artista e da cultura na capital.
Circuito Cultural	A “Ação Circuito Cultural” desenvolve e estimula a experimentação e a fruição estéticas por meio de vivências com as diferentes linguagens artísticas, além de incentivar a ação cultural e o fortalecimento das redes interativas das regiões da cidade de Vitória no sentido de provocar a reflexão para mudanças expressivas no que se referem à cidadania, à gestão democrática e à cultura da Paz. Contribuir para o desenvolvimento cultural e econômico, promover a inclusão social e a dinamização da produção, garantindo o direito de acesso aos bens culturais, desenvolvendo oficinas, visitas técnicas e atividades multiculturais, voltados para a formação, a produção e a circulação cultural; promovendo inclusão social por meio do fomento às potencialidades de expressão artísticas locais e a formação de novos artistas.
Patrimônio e Memória	Despertar o interesse da população para a importância patrimonial de sua cidade considerando os aspectos históricos, artísticos, culturais e naturais inerentes ao patrimônio da cidade e sua relação com a identidade de sua população. Intenta-se, para além, um processo educativo relacionado à preservação do patrimônio e memória.

Esses 10 projetos nos comprovam a construção de uma cidade que partilhe experiências envolvendo seus habitantes nas atividades que acontecem e os fazendo ser protagonistas da vida social, econômica e cultural da Cidade.

Finalmente, pensar a cidade e a educação como espaços socioculturais em que os direitos se colocam no cotidiano é o pressuposto fundamental para uma cidade educadora, uma cidade que se percebe criadora de serviços tendo em vista o bem comum, a construção de um espaço cuja natureza humana é volvida pela cultura da paz, da cidadania e da justiça social. (ARAUJO, 2011, p. 147)

Esse bem comum resta claro na tentativa da cidade em construir espaços nas diferentes áreas para a população, por isso destacamos projetos de temáticas diferentes, uma vez que as propostas são variadas.

Temos projetos sobre trânsito (Paz no Trânsito e Mobilidade Urbana), Meio Ambiente (Agentes da Natureza) e Parques (Circuito de Parques Urbanos) que nos demonstram o potencial educativo das propostas para que a vida na Cidade seja mais harmoniosa, com o cuidado ao Meio Ambiente e os espaços públicos existentes mostrando que desenvolvem ações para uma instrução eficaz da população.

Além disso, projetos como “Vitória Afirmativa: Promovendo Igualdade Racial” e “Rompendo o silêncio: enfrentando a violência e promovendo a autonomia” demonstram interesse e preocupação da Cidade em promover ações afirmativas e de combate à homofobia, ao racismo, violência de gênero e outras formas de preconceito que já não condizem com a realidade de uma Cidade Educadora que envolve todos os sujeitos, sem exceções. A Carta das Cidades Educadoras define a diversidade como algo inerente às cidades do mundo atual e que, cada vez mais, aumentará no futuro. Por isso, é necessário promover esse equilíbrio e a harmonia entre a diversidade e a identidade dos sujeitos que fazem parte da vida na cidade.

Os projetos voltados para a saúde, como “Academia Popular” e “Consultório na Rua” promovem a saúde como forma de qualidade de vida, oferecendo ao cidadão o acesso às atividades físicas como forma para desenvolvimento global do ser humano, no primeiro caso. Já o segundo projeto presta assistência às pessoas vulneráveis por envolvimento com substâncias, promovendo assistência média e psicológica para ajudar na recuperação do indivíduo. Os projetos demonstram que a Cidade está envolvida nos diversos níveis de atenção à saúde, desde a promoção

da qualidade de vida por meio de atividades físicas, até o tratamento de saúde daqueles que enfrentam algum tipo de doença já desenvolvida ou em desenvolvimento.

Por fim, destacamos os projetos que desenvolvem questões culturais, artísticas e informativas, como os projetos “A Arte é Nossa”, “Circuito Cultural” e “Patrimônio e Memória”. Tais projetos enriquecem à vida da sociedade com arte e cultura, além de democratizar o acesso à diversos níveis culturais. Além disso, projetos assim despertam na população o interesse em conhecer seu patrimônio cultural e histórico e tornam práticas artísticas e culturais mais recorrentes, uma vez que esse tipo de iniciativa sempre oferece meios atraentes.

Com esses projetos, percebemos que a Cidade está bem articulada na procura de sua identidade de Cidade Educadora. Como havia destacado o Sujeito C, os projetos são realizados pela Prefeitura e por suas Secretarias, estando todas envolvidas em pelo menos um deles. Ele acentuou que há projetos que já se enraizaram na cidade antes da adesão à AICE, como o Centro de Educação Ambiental que conta com quase 20 anos de existência (desde o final da década de 1990). Ressalta que “o centro evoluiu conceitualmente e metodologicamente e atualmente o sistema municipal de educação ambiental tem como base esse projeto para capilarizar políticas públicas de educação ambiental no município” e destaca ainda que “para a prefeitura, o centro de educação ambiental está para as políticas públicas de educação ambiental assim como as escolas para a educação e os hospitais para a saúde”, o que demonstra o sucesso, alcance e importância do projeto no município de Vitória.

Para Zuin (2015, p. 83):

Desse modo, o ideal de **Cidade Educadora** vem ao encontro da lei contida no artigo 43, do **Capítulo IV – da Gestão Democrática da Cidade – Estatuto das Cidades**, porque conforme consta neste capítulo *deve se romper com a tal superada visão administrativista de disciplinar as cidades a partir de regramentos impostos somente pelo Poder Público*¹⁰³. Por isso, baseado nos fundamentos administrativos e jurídicos, o município por meio da gestão pública se utilizará de recursos para o controle ambiental, como cita no artigo 43, *a exemplo das ações coletivas visando à tutela jurisdicional em defesa do meio ambiente artificial ecologicamente equilibrado, que poderão ser manejadas pela população.* (grifos da autora)

¹⁰³ FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. *Estatuto da Cidade Comentado. Lei 10.257/2001. Lei do Meio Ambiente Artificial*. 4ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2010.

Para o Sujeito C, o que mudou na cidade ao passar a integrar a rede foi a validação das ações desenvolvidas, pois acredita que fazer parte da rede traz um grau de autenticidade para o que a Cidade promove. Para ele, a rede é vista mais como validação do que provocação, pois o município já tinha como tradição desenvolver projetos educacionais. A reflexão que precisa ser feita, de acordo com ele, é sobre a necessidade de se desenvolver a identidade do município.

Por fim, nossa última pergunta foi como, o fato de ser uma Cidade Educadora, auxilia na construção de uma cidade mais justa, solidária e fraterna. Para ele, o fato de ser uma cidade educadora é interessante, mas acredita que a Política Pública transcende fazer parte da rede ou não. Destacou que, após Vitória ter sido considerada a melhor capital com qualidade de vida¹⁰⁴ entre os centros urbanos, há pessoas mudando para a cidade a procura de melhores condições para se viver. Além disso, ressaltou que dados recebidos recentemente mostram que 5% dos estudantes da rede pública são deficientes e são plenamente assistidos nas escolas, o que faz com que os pais busquem a cidade também por esse motivo, segundo sua opinião. Acredita que esse é um processo histórico de Vitórias, devido ao não rompimento das Políticas Públicas, pois ao cruzarem dados do Censo da Educação com dados do IBGE, ou seja, vagas e quantidade de crianças percebe-se que há a universalização do acesso, consequentemente acesso à educação e permanência na escola.

O Sujeito C considera que fazer parte da rede dá um *status* à cidade. Apesar das políticas públicas serem responsabilidade e obrigação do Estado, fazer parte de algo grandioso acaba sancionando as ações realizadas pelo município e dando maior visibilidade e valor à essas ações. Apesar disso, acredita que a ausência da rede em discussões é ruim, pois poderia haver mais fomento que informativos, como vem acontecendo ultimamente. Acredita que a cidade de Santo André, que estava coordenando a rede, é apenas tida como conectora e não como articuladora

Apropriamos-nos de Moraes (2009, p. 168) que ressalta que “embora não se possa considerar a cidade educadora como proposta (no sentido literal do termo) de

¹⁰⁴ Levantamento inédito realizado pelo Observatório das Metrópoles, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), revela que o Índice de Bem-Estar Urbano (Ibeu) das cidades brasileiras. A pesquisa mediu o bem-estar nos 5.565 municípios do país e entre as 27 capitais e Vitória (ES) lidera o ranking com 0,9. Quanto mais próximo de 1,0, melhor é a condição de bem-estar urbano. Informações disponíveis em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2016/09/27/sp-fica-em-12-lugar-em-ranking-de-bem-estar.htm>. Acesso 05 Set 2017.

construção de política pública em Educação, compartilha-se, aqui, desta “ideia-força”, uma vez que ela caminha na direção da horizontalização das relações entre Estado e sociedade civil”. Dessa forma, os projetos desenvolvidos na Cidade de Vitória nos mostram o compromisso assumido pela Cidade na busca pela promoção da educação e atendimento das necessidades sociais de sua população. A cada projeto colocado em prática, o município procura desenvolver sua identidade de Cidade Educadora promovendo ao cidadão uma formação integral para desenvolver o potencial humano de seus habitantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou como o modelo de Cidade Educadora pode ser possível potencialidade educacional para a educação além sala de aula que tanto se apregoa nos documentos e legislações educacionais. Tal modelo, pautado nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, no qual a cidade apresenta-se como um sistema repleto de possibilidades por ser, como preceitua a Carta (1990), agente educativo permanente e plural. Essa cidade é uma potencialidade educacional por apresentar personalidade própria, como percebemos nas três cidades estudadas, pois estão permanentemente aprimorando as suas relações com seu meio e com outras cidades, bem como no desenvolvimento de seus centros urbanos para enriquecimento da vida dos habitantes, ou seja, uma verdadeira troca educacional que ocorre em diversos espaços da cidade, além do espaço escolar.

Realizamos um breve relato sobre a educação brasileira ao longo dos anos, desde o descobrimento de nosso país e o ensino jesuíta até chegarmos ao atual modelo educacional. Em seguida trazemos à realidade o conceito de políticas públicas e a diferença entre as políticas públicas de Estado e as políticas de Governo. Na sequência do texto debatemos ainda as políticas públicas em educação e os interesses que estão por trás das dificuldades em se colocar em prática ações participativas, tendo em vista que o modelo de educação brasileira sempre esteve atrelado aos moldes capitalistas, sofrendo interferências de órgãos internacionais que não coadunam com a identidade da nossa população, tampouco com nossas necessidades.

A apresentação das Cidades Educadoras, seu surgimento, funcionamento e sua criação foi realizada na quarta seção desta dissertação e nos permitiu compreender melhor o exercício da democracia e da participação nas cidades que compõem a Rede de Cidades Educadoras, a AICE. Esse modelo de gestão, pautado por valores e práticas que enriquecem a vida dos habitantes na/da cidade é um ideal de democracia que visa superar as desigualdades da sociedade, valorizando as diferenças e a diversidade. Tal modelo é tido, neste trabalho, como alternativa de superação do modelo ultrapassado de se conceber não só os métodos educacionais, mas também de se conceber cidade, enquanto cenário de todas as relações sociais. Por isso, é preciso fazer com que a cidade faça parte da vida dos seus habitantes e

pode ser usada como meio de transferência de conhecimentos, de experiências e de educação.

Na última seção, a partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, incorporamos os documentos e das entrevistas realizadas com gestores das três cidades que nos permitiram maior familiaridade com o funcionamento das cidades enquanto membros da rede AICE. As informações ao longo da seção, nos mostram como as cidades brasileiras vêm atuando na promoção de uma cidade mais justa e igualitária se pautando nos moldes de Cidade Educadora. Com a descrição de toda a etapa da pesquisa evidencia-se aquilo que as cidades alcançaram com excelência, bem como as dificuldades encontradas em outras questões no decorrer de seu ingresso na AICE.

Pode-se afirmar que a descontinuidade das ações com a troca de gestão governamental é uma das maiores dificuldades encontradas pelas Cidades Educadoras. Das três cidades pesquisadas, duas sofreram com a troca de gestão e perda de dados dentro das Secretarias Municipais de Educação. Além disso, a cidade de Porto Alegre não participou deste trabalho pelo mesmo motivo: falta de informações na Secretaria devido à mudança de servidores ocasionada pela troca da gestão do município. Destaca-se que a cidade de Vitória não sofreu tal descontinuidade, pois seu prefeito foi reeleito. Não se pode afirmar que foi única e exclusivamente por essa questão, mas o fato é que a continuidade da gestão, nesse caso, pode garantir a continuidade de um programa de governo. Aqui podemos conferir uma hipótese da pesquisa, a qual inicialmente era o reconhecimento de Cidade Educadora como modelo de política pública educacional, o que conferimos que se reconhece muito mais como um Programa de Governo. Nesse sentido, a pesquisa nos permitiu também observar que o ingresso e participação de algumas cidades brasileiras na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é um Programa de Governo. Embora, com a implementação e desenvolvimento de ações e projetos viriam a ser consolidados com política pública de Estado, dados afirmam que, se a gestão municipal não se atém aos princípios da Carta das Cidades Educadora, o projeto perde sua identidade educacional.

Por outro lado, identificamos que alguns governos estão comprometidos com o desenvolvimento da educação na cidade por meio da proposta de Cidade Educadora, pois, como destacou o articulador de Vitória, os gestores municipais passaram a perceber a necessidade dessa inovação para superarem os novos

desafios que se apresentam à sociedade. Nesse sentido, dizemos que é preciso se não extremamente urgente que sejam superadas as rivalidades político-partidárias a fim de se garantir a continuidade de bons modelos de gestão dos órgãos públicos, uma vez que um dos princípios da administração pública é a impessoalidade, ou seja, os serviços públicos de qualidade devem ser mantidos independentes das pessoas que estão ou virão a ocupar os cargos públicos.

Uma alternativa às cidades é desenvolverem uma base de dados com as informações de sua atuação na rede da AICE, preferencialmente *online*, como o BIDCE, para cadastrar documentos, eventos, projetos, dentre outras informações, evitando assim que as ações sejam esquecidas com o decurso do tempo. Como exemplo, pode-se falar das leis municipais que autorizaram o ingresso dos municípios na AICE.

A pesquisa nos permitiu investigar como as três cidades vêm consolidando sua identidade de Cidade Educadora com a construção de políticas públicas para resolver as questões sociais presentes nas relações que ocorrem no interior da cidade. As cidades são o cenário para a elaboração, desenvolvimento e implantação de novas propostas visando sempre a melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos. Acredita-se neste trabalho que o modelo de Cidade Educadora que vem sendo desenvolvida nas 14 Cidades Brasileiras é capaz de trazer diversos benefícios para outras cidades e com esta pesquisa pretende-se colaborar na discussão sobre o tema, contribuindo assim com uma educação de qualidade, que ultrapasse a sala de aula e possa acontecer em todos os espaços da sociedade. O ideal dessa cidade é agregar os espaços e integrar sujeitos e instituições, habitantes e espaço público, direitos, deveres e obrigações, num ideal em que crianças façam parte de projetos sociais, cidadãos participem de conselhos e outras instâncias de decisão, na busca por uma participação efetiva, democrática e consolidada naquilo que lhe pertence: seu meio social.

As cidades pesquisadas apresentaram a intenção de mudança e o interesse em realizar propostas diferentes para efetivar um modelo com potencial educacional diferenciado, apesar das dificuldades encontradas por cada uma delas. Por fim, acreditamos que o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras instâncias sociais da vida cotidiana, uma vez que propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos, experiências e até de dificuldades.

Por isso, ao considerar a ação educativa e comunicativa com a perspectiva de compartilhar ações, os sujeitos ativos da cidade se dispõem a personificar seus discursos e a relacionar métodos educativos aplicados nela com a sua realidade, as angústias e as dificuldades encontradas no cotidiano da vida na urbe, como propõem Aieta & Zuin (2012, p. 202) ao debater os princípios norteadores de uma Cidade Educadora.

Além disso, “a comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades” como ressaltam Gómez-Granell & Vila (2003, p. 76), mas a escola precisa caminhar em parceria com a comunidade, uma vez que é nesse espaço onde “são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se” como destacam os autores.

A cidade pode, portanto, ser pensada como o local onde as potencialidades prático-sociais são postas em prática possibilitando uma gestão participativa para além do modelo que contrapõe gestão municipal para outro paradigma, a partir do qual aspectos socioambientais, culturais, históricos, pedagógicos e políticos são redistribuídos e compartilhados, entrelaçando os vários lugares e vozes que constituem a cidade. Os desafios educacionais são muitos e espera-se com esta proposta de pensar a educação na cidade por meio do modelo de Cidade Educadora a valorização da sociedade e a busca por uma educação que valorize as experiências e as diferenças, superando a exclusão e o preconceito, e ultrapassando os muros da escola, agregando todos os sujeitos presentes na cidade.

REFERÊNCIAS

AICE. **Carta das Cidades Educadoras. Barcelona**, 1990. Disponível em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso 30 jun 2015.

AIETA, Vania Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios Norteadores da Cidade Educadora. **Revista de Direito da Cidade**. Rio de Janeiro, p. 193-232, Vol. 4, Nº. 2, 2012. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/viewFile/9717/7616>.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre Políticas de Governo e Políticas de Estado: distinções necessárias**. Instituto Millenium, 2009. Disponível em <http://www.institutomillennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>. Acesso 15 jul 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Vania Carvalho de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. Porto Alegre, p. 135-148, jan./abr. 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19973/11604>. Acesso 14 abr 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.) **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 18 de Setembro de 1946. Rio de Janeiro: Senado, 1946.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

_____. **Lei nº. 10.257 de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da Política Urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº. 11.445 de 05 de janeiro de 2007**. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.

_____. **Lei nº. 12.305 de 02 de agosto de 2010.** Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

_____. **Lei nº. 12.527 de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas Públicas e Direito Administrativo. **Revista de Informação Legislativa.** Brasília, n. 133 jan./mar, p. 89-98, 1997. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198/r133-10.PDF?sequence=4>. Acesso 19 Set 2017.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.) **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez, 2004.

CAPELLA, Ana Cláudia. Perspectivas teóricas sobre o Processo de formulação de Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CAXIAS DO SUL. **Lei nº. 5.817 de 25 de abril de 2002.** Autoriza o pagamento da quota correspondente ao município como membro da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Caxias do Sul, RS: Câmara Municipal de Caxias do Sul, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.

DEITOS, Roberto Antonio. Economia e Estado no Brasil. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antônio. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavél: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

DRESCH, Juliana. Desafios de Políticas Públicas para a Cidade Educadora: um estudo a partir da experiência de Porto Alegre. **Práxis**, Novo Hamburgo,, p. 51-56, nov. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/541>>. Acesso 06 Set 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso 20 Set 2017.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, nº. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso 19 jul 2017.

FIGUEIREDO, Vanuza da Silva. SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. Transparência e controle social na administração pública. **Temas de Administração Pública**. São Paulo, v.8, n. 1, 2013. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6327/4715>. Acesso 21 Set 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso . Acesso 19 jun 2017.

GADOTTI, Moacir & PADILHA, Paulo Roberto. Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político pedagógico e práticas em processo. In GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.) **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernadete A.. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 65-81, Julho, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso 18 Set 2017.

_____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, p. 63-79, 1999. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007>. Acesso 18 Set 2017.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**. Porto Alegre, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>. Acesso em 13 nov 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2003.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Piauí**. nº 82, Julho de 2013. Disponível em <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>. Acesso 30 jun 2015.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso 22 Set 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo: vol. 1, n.3, p.19-30, 1999.

LIMA, Antônio Bosco de. "Estado, Democracia e Educação". In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; DEITOS, Roberto Antônio. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavél: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

LUBENOW, Jorge Adriano. Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. **Kriterion**, Belo Horizonte , v. 51, n. 121, p. 227-258, June 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27 jul 2017.

MACHADO, Audálio José Pontes. A democracia representativa no Brasil: problemas e questionamentos. **Estação Científica**. Macapá, v. 6, n. 1, p. 09-18, jan./abr. 2016. Disponível em <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/viewFile/1935/audaliov6n1.pdf>. Acesso 28 jul 2017.

MACHADO, Joaquim. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidades, Campos e Territórios. Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

MAJÓ, Joan. As mudanças tecnológicas e científicas na sociedade da informação. O papel da educação. In GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. São Paulo: FAPESP/Global Editora/MARI. 2005.

MORAES, Salete Campos de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar**. Curitiba, n. 35, p. 165-179, 2009. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/13602/11122>. Acesso 22 Set 2017.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás, Editora da PUC/Goiás, 2010.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 1989.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 1990.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1948.

_____. **Declaração Universal sobre Diversidade Cultural**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 2001.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1966.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (orgs). **Educação com qualidade social. A experiência dos CEUs de São Paulo**. Cap 2: Gestão, Conselho Gestor e Legislação. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez Editora, 2004.

PIZARRO, Mabel. Montevideu, Cidade Educadora. In GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.) **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2007).

SANTO ANDRÉ. **Lei nº. 8.878 de 20 de dezembro de 2006**. AUTORIZA o município de Santo André a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras, e dá outras providências. Santo André, SP: Câmara Municipal de Santo André, 2006.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos Santos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas e Impactos**. São Paulo: Cengage, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2010.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso 20 Set 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 833-850, Dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400833&lng=en&nrm=iso. Acesso 20 jun 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. “A dialética materialista e a prática social”. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, 2006.

_____. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAR Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VITÓRIA. **Lei nº. 8.304 de 30 de maio de 2012**. Dispõe sobre a filiação do município de Vitória a Associação Internacional de Cidades Educadoras. Vitória, ES: Câmara Municipal de Vitória, 2012.

WACHOWICZ, Lílían Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 2, n.3, p. 171-181, 2001.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v.54, n.127, p. 109-124, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso 20 Fev 2016.

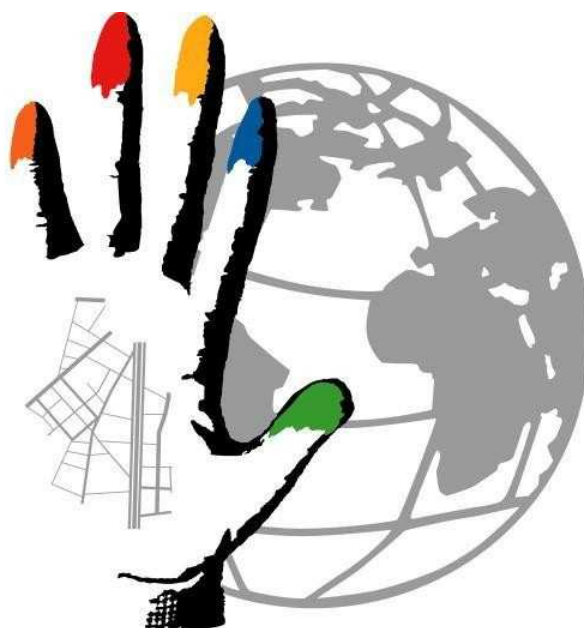
ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Cidade Educadora: Ver-A-Cidade Como Espaço Social Da Educação Cidadã. *In: Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. Departamento de Geografia - Faculdade de Letras CEIS 20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Universidade de Coimbra, Portugal, 2014, pp. 7-13.

ZUIN, Aparecida Luzia A.; AIETA, Vânia Siciliano. “**A Cidade e o projeto para a efetivação das garantias fundamentais**” Trabalho apresentado no GT Direitos Sociais e Políticas. Encontro do Conselho Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Direito, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras
Associação Internacional de
Cidades Educadoras



CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade

mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A protecção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1-

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal

que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

-12-

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É

preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE BARCELONA

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Declaração de Barcelona (1990)

INTRODUÇÃO

Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral.

A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objectivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população.

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens.

As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, económica e política, assim como, e sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa. O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e "sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade.

Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.

As cidades representadas no Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar na cidade de Barcelona em Novembro de 1990, propuseram-se sistematizar numa Carta os princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade, dado que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso.

Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objectivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer a mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária.

As cidades educadoras irão desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projectos de estudo e de investimento, quer directamente, quer como intermediários em organismos internacionais.

Por seu lado, as crianças e os jovens deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, por conseguinte, da cidade. A Convenção das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera obrigatórios os Princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem, portanto, associar-se e participar em função do seu grau de maturidade. Por esta razão, a protecção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição mas também em encontrar o lugar que verdadeiramente os coloca ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações.

Em conclusão, afirma-se um novo direito dos habitantes da cidade: o direito à cidade educadora. E, como primeiro passo nesse sentido, é necessário ratificar o compromisso que, com base na Convenção, se assumiu na Cimeira Mundial para a Infância (realizada em Nova-Iorque, nos dias 29 e 30 de Setembro de 1990).

PRINCÍPIOS

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece, Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou noutros tipos de discriminação.

No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.

2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade.

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projecto colectivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.

3. A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. O exercício das competências em matéria educativa será levado a cabo dentro de um contexto mais amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes.

4. Para que a sua acção seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento directo da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para este efeito promoverão a realização de estudos, que manterão actualizados e farão públicos, e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem.

5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer - encorajando a inovação – o desenvolvimento da acção formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu curriculum e

objectivos que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes - para uma cidadania responsável.

6. O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender acções que dêem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis. Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano.

7. A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas.

8. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Neste sentido, deverá promover projectos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contacto com as crianças - quer se trate de particulares, funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de protecção civil que de si dependam directamente.

9. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de actividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

10. A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém-chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua.

11. As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção) global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. Qualquer intervenção significativa pressupõe a garantia, através duma responsabilidade específica, da coordenação entre as Administrações implicadas e os respectivos serviços.

12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar actuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13. A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Certificar-se-á que a informação abranja os habitantes de todos os níveis e idades.

14. Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro.

15. Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. Deste modo estará a fazer algo único que servirá de base a um diálogo fértil com os seus habitantes e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atractiva sem desvirtuar o seu ambiente natural e social.

16. A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta o impacto deste no desenvolvimento de todos os indivíduos, a integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra a segregação de gerações, as quais têm muito a aprender mutuamente. O ordenamento do espaço físico urbano deverá realçar o reconhecimento das necessidades de recreio e de lazer e propiciar a abertura a outras cidades e à natureza, tendo em corda a interacção entre elas e o resto do território.

17. A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural.

18. A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural. Acolherá tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Contribuirá para corrigir as desigualdades que sujam na promoção cultural, resultantes de critérios exclusivamente comerciais.

19. Todos os habitantes da cidade têm o direito de reflectir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam

descobrir um projecto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece. nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

20. Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios enunciados são o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial educativo da cidade em todos os seus habitantes. Esta Carta deverá, por consequência, ser completada nos aspectos não tratados nesta ocasião.

Novembro de 1994

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO FINAL - CONGRESSO DE ROSARIO – 2016



Declaración del XIV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras Rosario/Argentina, 2016

El XIV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras 2016 de la AICE, celebrado en la ciudad de Rosario, Argentina, entre los días 1 y 5 de junio de 2016, reunió a representantes de 113 ciudades de 23 países, provenientes de 4 continentes. El Congreso propuso como tema central de discusión y debate **“Las Ciudades: territorios de convivencia”**, con una agenda que se focalizó en la importancia que supone reforzar los lazos de convivencia, de solidaridad y de respeto a la diversidad, dimensiones claves para alcanzar una armónica integración social en el seno de nuestras comunidades. Este tema se desarrolló a través de conferencias plenarias, talleres, *speakers' corners* y visitas de estudio.

El centro de nuestras convicciones, nuestros valores y nuestro trabajo cotidiano, se encontró interpelado de manera sostenida por el ánimo de construir ciudades más justas, cohesionadas y armónicas, reconociendo una vez más el potencial de las Ciudades educadoras como inestimables plataformas de intervención en la esfera pública.

El Congreso se hizo eco de experiencias que expusieron con claridad los dilemas y desafíos que enfrentan nuestras comunidades urbanas en este presente. Dilemas y desafíos que ilustran la complejidad que supone vivir juntos en sociedades amenazadas por la violencia, por la exclusión, por los daños al medio ambiente, y en algunos casos, por el progresivo retroceso del Estado de su rol de garantizar el bienestar de los ciudadanos. Fueron también ejes centrales en torno a los cuales se focalizaron las presentaciones: la niñez amenazada en contextos de crisis sociales y económicas; las nuevas juventudes emergentes; las migraciones, cómo ellas impactan y modifican nuestras tramas sociales y las dificultades para aceptar lo diferente y propio de otras culturas y otras identidades en el seno de nuestras comunidades. Presentaciones que

han permitido compartir propuestas de éxito de numerosas ciudades que suponen un modelo para todas las demás. Propuestas que nos permiten generar proyectos esperanzadores para construir ciudades capaces de afrontar los desafíos antes expuestos, con decisión y optimismo.

De tal modo, en cada una de las sesiones y actividades de este Congreso, visualizamos a la ciudad como un espacio complejo, diverso, que aloja relaciones tanto espontáneas como planificadas o estructuradas, reconociendo que estas relaciones no siempre se dan de forma fluida. En este sentido, sostenemos que las ciudades se presentan como un espacio de convivencia, en el que cuenta la trayectoria de cada uno de aquellos que las habitan. Por ello, es importante realizar acciones decididas y coordinadas entre los gobiernos locales y la sociedad civil, para fomentar la construcción de códigos comunes y compartidos. Esto permitirá la coexistencia pacífica entre personas de diferentes generaciones, culturas y procedencias, reconociendo las diversas identidades presentes en las ciudades.

Podemos asegurar que en todos y cada uno de los espacios convocados por este Congreso –en los speakers' corners, en los talleres, en las mesas redondas – se enfatizó el lugar insustituible que debe ocupar el Estado, el cuidado y la atención que nuestras acciones deben brindar a los más desposeídos y a los más vulnerables, y el lugar central que los Derechos Humanos deben ocupar en todas y cada una de las agendas de gestión.

Así, las ciudades educadoras constatamos que:

- Vivimos en territorios que enfrentan problemas complejos, ligados a procesos de incremento de desigualdades, de fragmentación de la trama social y de segregación espacial. Estos problemas, a menudo, se vinculan a la discriminación por origen étnico y/o social, religión, género u orientación sexual, etc. así como a la violencia y a la explotación (laboral, sexual,...). Ello amenaza la existencia del espacio público como ámbito de encuentro y de actuación de la ciudadanía.
- Los problemas y los desafíos que enfrentan los gobiernos locales son arduos, complejos y persistentes. Se trata de situaciones que ponen en juego opciones y decisiones políticas en las cuales intervienen multiplicidad de actores e instituciones en sus distintos niveles de responsabilidad.

- Las ciudades educadoras cuentan con herramientas de distinto calibre e intensidad para la intervención en la esfera pública, que van desde la planificación urbana estratégica hasta la puesta en valor de los derechos de la ciudadanía. Entre ellas cumplen un lugar central las oportunidades de intervención que brindan el campo cultural y educativo, y constituyen un ámbito privilegiado para que el vivir juntos se haga posible.
- En la construcción de la habitabilidad y la convivencia, adquieren una importancia estratégica la consideración de las herencias (pasado), los acuerdos y pactos que recreamos cada día (presente) y las metas y sueños (futuro), en la gestión de proyectos, su planificación y puesta en marcha.

La riqueza de las experiencias presentadas en este Congreso muestra que esa construcción es posible y está en nuestras manos.

Las ciudades educadoras nos comprometemos a:

- Articular propuestas, promover acuerdos, forjar compromisos y coordinar esfuerzos orientados a abordar las problemáticas que atentan contra la convivencia armónica y la construcción de sociedades igualitarias, junto a otros niveles de gobierno, sociedad civil e instituciones académicas.
- Estimular la ampliación del espacio público, la participación ciudadana y el debate en los procesos de planificación, diseño y gestión de las políticas públicas locales, considerando la especial atención que requieren los distintos colectivos sociales. Fomentar el espacio público urbano como lugar de memoria, punto privilegiado de encuentro y diálogo, y plataforma de transformación urbana, asumiendo la construcción de una sociedad igualitaria.
- Diseñar acciones concretas para lograr una mayor democratización del acceso al conocimiento, los saberes, las tecnologías de la información y comunicación (TIC); siendo la educación una herramienta clave.
- Expandir la noción de convivencia, el respeto a las diferencias y la igualdad de los derechos a las múltiples dimensiones que atraviesan la vida social.

- Compartir con otras ciudades las iniciativas exitosas y la experiencia adquirida que nos ha permitido revertir situaciones adversas y avanzar en la construcción de ciudades más educadoras en tanto que territorios de convivencia.

Por último, este Congreso pone de manifiesto que la AICE constituye un ámbito privilegiado donde articular experiencias, reflexiones y tareas mancomunadas para abordar este desafío. La AICE hace un llamado al conjunto de actores públicos internacionales, nacionales y regionales, y al conjunto de la ciudadanía a contribuir, de manera corresponsable al logro de estos objetivos.

ANEXO 4 – DECLARAÇÃO FINAL – CONGRESSO DE BARCELONA – 2014



Declaración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 2014

1. Introducción

El año 2014 marca 20 años de la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Durante este periodo la AICE se ha consolidado y ha crecido hasta reunir a 478 ciudades de 36 países de todos los continentes.

Durante estos años, las ciudades comprometidas con los principios de la Carta de Ciudades Educadoras nos hemos dado una cita regular, cada dos años, para intercambiar experiencias y conocimiento para poder hacer frente a los importantes retos globales que se plantean y que afectan directamente a la vida de los ciudadanos y ciudadanas.

En el actual contexto de crisis, la noción de ciudad educadora adquiere más que nunca todo su significado. Las dificultades nos empujan a ser innovadores y solidarios, y a hacer un llamamiento a la implicación ciudadana.

Bajo el lema **"Una ciudad educadora es una ciudad que incluye"**, ha tenido lugar en Barcelona del 13 al 15 de noviembre de 2014 la celebración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras 2014, en el cual han participado 838 asistentes procedentes de 189 ciudades de 34 países.

El congreso ha acogido 7 conferencias plenarias, 84 talleres y 49 *speakers' corners*. Se han analizado y compartido experiencias y se han hecho propuestas para hacer que las ciudades del mundo sean cada vez ciudades más educadoras, ciudades inclusivas que reúnan las condiciones para generar bienestar social y salud de todos los que las habitan. Ciudades que promuevan actitudes de solidaridad, respeto e interés por el bien común, entre todas las personas que conviven en ellas.

Este Congreso ha promovido el debate crítico y nos ha ayudado a tomar conciencia de que la ciudad educadora tiene un papel esencial y determinante en la promoción integral de la inclusión, la participación ciudadana y su potencial creativo e innovador.

En pleno proceso de definición de la nueva Agenda Urbana de Desarrollo Post-2015, es preciso seguir trabajando para consolidar y ampliar los logros alcanzados en el marco local e internacional con vistas a luchar contra la exclusión social, impulsando respuestas nuevas, firmes y transversales. Es por ello que las Ciudades Educadoras suscriben la presente Declaración, que viene a desarrollar algunos de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras. Esta Declaración parte de unas constataciones para seguidamente adoptar unos compromisos a favor de la inclusión social y finalmente realizar un llamamiento a escala nacional e internacional.

2. Constatamos que

1. Más de la mitad de la población mundial reside en entornos urbanos y la previsión es que esta tendencia siga al alza. Asimismo, se constata que las ciudades son el escenario donde se manifiestan de forma más severa las diversas crisis que hoy afronta la humanidad; crisis con repercusiones en todo el mundo, cuyos efectos acentúan las situaciones de discriminación y exclusión.
2. La exclusión, tiene múltiples dimensiones: social, económica, política, cultural, relacional, digital, generacional y de género, y se expresa de formas diversas en los diferentes países del mundo: pobreza, desempleo o precariedad laboral, debilitamiento de las relaciones comunitarias y fractura del vínculo social, segregación espacial de la población, carencia de vivienda o precariedad de la misma, desigual acceso a la sanidad y a un medioambiente saludable, inadecuación de los espacios y los servicios públicos respecto de las personas con discapacidad o movilidad reducida, falta de acceso al transporte público, deficiente dotación de servicios públicos de calidad, ausencia de políticas de igualdad de oportunidades, etc.
3. En la ciudad, la exclusión se concreta en algunos colectivos de manera más acentuada que en otros, principalmente por razón de género, orientación sexual, origen étnico, religión, o en grupos de población más vulnerables como la infancia o las personas mayores, las personas con discapacidad o las personas en situación de desventaja social o económica; pero también cada vez más afecta a los desempleados y las clases medias, quienes especialmente sufren los efectos de una crisis que, en algunas regiones del mundo, se puede convertir en estructural.
4. La ciudad contemporánea, cuando se deja llevar por los dictados del mercado, acaba siendo un espacio de creciente desigualdad y exclusión social. Pero la ciudad puede ser también la mejor proveedora potencial de recursos convivenciales, sociales y democráticos para promover la inclusión.
5. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ganan relevancia en un mundo globalizado, en el que las ciudades están más interconectadas que nunca. Las TICs han incidido en la vida cotidiana de las personas, modificando nuestra realidad; son un importante medio de interacción y relación y acceso al conocimiento, pero también pueden ser un instrumento de control, acoso y una fuente de desigualdad. Es por ello que se hace necesario fomentar sus potencialidades y combatir sus malos usos.
6. La acción política permite incidir en las causas de la exclusión y transformar la realidad social a partir de acciones basadas en valores como la equidad, la solidaridad, el respeto por las diferencias y la promoción del desarrollo sostenible, generando sociedades más cohesionadas y democráticas que garanticen el ejercicio de los derechos básicos de la ciudadanía (derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales).
7. Las ciudades educadoras potencian y generan políticas de participación ciudadana, de trabajo y colaboración entre todos los agentes sociales y educativos que las configuran, saben dar relevancia democrática a sus acciones y pueden fortalecer la acción cívica, la inclusión social y la riqueza económica de su entorno.
8. Cabe destacar el papel central de las administraciones públicas locales en la tarea de articulación de políticas inclusivas y transversales. A su vez, sumar la iniciativa ciudadana al esfuerzo municipal permite movilizar todos los recursos de la ciudad, crear redes de colaboración, fomentar una ciudadanía activa y valores de solidaridad y compromiso, en definitiva, ganar en eficacia a la hora de abordar la exclusión social.
9. Una oferta educativa de calidad, ya sea en el ámbito formal o no-formal, basada en el principio de igualdad de oportunidades, es una herramienta clave para fomentar la inclusión, con resultados a medio y largo plazo. En este marco, la escuela juega un rol central por ser, a la vez, una fuente de conocimiento y de desarrollo de competencias personales necesarias para la vida y un laboratorio activo de diversidad social y cultural

que permite formar a una ciudadanía responsable, crítica y colaborativa. Una formación que no acaba en la infancia y juventud, sino que se extiende a lo largo de la vida.

10. El desigual acceso a la oferta cultural y a las actividades de ocio son fuente de desigualdades educativas y sociales. Se constata la necesidad de democratizar el acceso a una oferta cultural y lúdica de calidad, así como de fomentar una política de los usos del tiempo que permita conciliar la vida familiar, el trabajo y el ocio.

3. Nos comprometemos

Las Ciudades Educadoras somos agentes proactivos que apostamos por la cohesión social. Las acciones en favor de la cohesión son múltiples y diversas y se caracterizan por tener una visión exhaustiva y transversal. Los ricos debates y experiencias compartidos durante el Congreso de Barcelona han puesto de manifiesto que las Ciudades Educadoras apostamos decididamente por la inclusión. Por este motivo, de manera solemne queremos hacer públicos los siguientes compromisos comunes.

1. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a hacer políticas proactivas y preventivas para favorecer la inclusión, y hacer propuestas concretas para incidir en las causas de la exclusión.

2. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a mejorar los procesos de construcción personal y social de la ciudadanía:

- potenciando políticas de inclusión social que abracen toda la realidad comunitaria, orientadas por el principio democrático de igualdad;
- estableciendo los servicios sociales necesarios para atender a los colectivos más vulnerables, unos servicios que fomenten la autonomía y las potencialidades de las personas, con miras a su reinserción social.
- proveyendo recursos dirigidos a mejorar la cohesión, inclusión y convivencia para favorecer la creación de instituciones e individuos cooperativos.
- haciendo una distribución equitativa de los recursos y fomentando el empoderamiento cívico.

3. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a fomentar la educación, formal, no formal e informal, a lo largo de la vida como uno de los instrumentos más pertinentes para desarrollar competencias personales y sociales e invertir en capital humano.

4. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a apostar por el éxito educativo de toda la ciudadanía y la mejora de la calidad del sistema escolar, facilitando y promoviendo programas y acciones para aumentar el éxito escolar en la formación obligatoria y el acceso a la formación a lo largo de la vida, creando estrategias de desarrollo de competencias. Esto implica:

- incentivar formas de interacción entre las comunidades educadoras, especialmente entre la escuela y la familia;
- potenciar la formación de maestros y de padres y madres;
- combatir estereotipos estigmatizadores que hacen especialmente difícil la cohesión social y la buena convivencia;
- favorecer la relación entre comunidades escolares ubicadas en diferentes lugares de la ciudad con la finalidad de fortalecer el sentido de pertenencia a la ciudad y la hermandad entre grupos sociales y culturales que habitualmente están alejados unos de otros.
- promover la educación de personas adultas para dar oportunidades de formación a aquellos que no la tuvieron o que abandonaron los estudios.

5. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a generar proyectos educativos con utilidad social, que combinen aprendizaje y servicio a la comunidad, con el fin de que la

ciudadanía que participe se vaya formando sobre las realidades y necesidades de su entorno urbano, contribuyendo a su transformación y mejora.

6. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a crear espacios activos para la interrelación inclusiva de la ciudadanía, potenciando el trabajo en red, procedimientos participativos y de deliberación; espacios donde cultivar el pensamiento divergente y el lenguaje creativo y crítico a través de la experimentación, la discusión y el debate en la vida pública.

7. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a fomentar la cohesión social, la buena convivencia y las relaciones intergeneracionales e interculturales, promoviendo el reconocimiento de la riqueza de la diversidad cultural presente en la ciudad y el aprendizaje de las diferentes lenguas.

8. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a promover una ciudad accesible e interconectada a través de un transporte público sostenible y adaptado a las diferentes necesidades, una única ciudad para toda la ciudadanía libre de barreras físicas y de segregación espacial.

9. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a luchar contra las desigualdades de género y a impulsar acciones educativas y sociales para evitar la feminización de la exclusión social.

10. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a fomentar el diálogo y la cooperación entre el mundo del trabajo (como por ejemplo empresas, sindicatos, colegios profesionales, etc.), el conocimiento, la cultura y la Administración municipal para poder ofrecer servicios de orientación y acompañamiento educativos y profesionales personalizados que favorezcan la reinserción educativa y la reactivación o mejora laboral de los ciudadanos y que generen innovación, creatividad, y emprendimiento.

11. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a potenciar la responsabilidad social de las empresas incentivando que dediquen una parte de sus actuaciones a mejorar la cohesión social del entorno urbano en el que están ubicadas; y a fortalecer el voluntariado cívico-social en las entidades del Tercer Sector, porque es un lugar privilegiado de encuentro y actividad conjunta entre generaciones y entre distintos grupos culturales, sociales y étnicos que puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y de los barrios.

12. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a promover sinergias entre universidades, instituciones de educación superior, centros de investigación y tecnológicos, parques científicos y centros de formación y escuelas, y hacer de la ciudad un espacio rico en oportunidades para la formación y el aprendizaje en la sociedad de la economía del conocimiento.

13. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a ofrecer a toda la ciudadanía oportunidades educativas, culturales, deportivas y de ocio que sean próximas y estén a su alcance, que transmitan los valores de la inclusión, de la solidaridad y de la cohesión social.

14. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a promover la salud y el bienestar de toda la población a través de políticas preventivas que fomenten un estilo de vida saludable, así como a asegurar el acceso y la atención sanitaria a toda la población.

15. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a desarrollar una política de comunicación que asegure la accesibilidad de la información, que contribuya a romper los estigmas y prejuicios negativos asociados a determinados colectivos y que facilite el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación a las personas en situación o riesgo de exclusión social.

16. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a impulsar iniciativas que hagan posible conciliar la vida personal, familiar y laboral, y que favorezcan la ocupación y la racionalización de los nuevos usos del tiempo en la ciudad.

17. Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a adoptar los instrumentos de seguimiento y evaluación necesarios para implementar estas políticas, así como a dar a conocer y compartir la experiencia adquirida, el conocimiento y los resultados obtenidos con otras ciudades.

4. Instamos

Habiendo constatado los cambios urbanos, sociales, económicos y culturales mencionados, y habiendo asumido colectivamente como Ciudades Educadoras un conjunto de compromisos para la guía de nuestra presente y futura actuación en pos de la inclusión, queremos finalizar esta declaración haciendo un llamamiento a los actores públicos internacionales, nacionales y regionales y al conjunto de la ciudadanía a contribuir, de manera corresponsable al logro de estos objetivos.

Instamos a Gobiernos, Instituciones y Ciudadanos a:

1. Reconocer el rol que juegan los gobiernos locales como agentes de inclusión y como generadores de oportunidades y soluciones a las viejas y nuevas causas de exclusión.
2. Una mayor descentralización, por parte de los poderes estatales y regionales, de las competencias clave de promoción de la inclusión social en favor de políticas de proximidad, asegurando una redistribución adecuada de los recursos.
3. Un mayor compromiso, por parte de todas las administraciones públicas, a aportar la dotación de recursos humanos, infraestructurales y financieros necesarios para desarrollar y sostener las políticas de inclusión social que se requieran.
4. Un compromiso, entre los entes locales de una misma área metropolitana, para la articulación multinivel y la concertación de políticas y servicios en aras de una mayor eficacia en las acciones de inclusión social.
5. Una implicación activa, por parte de la sociedad civil organizada, especialmente del Tercer Sector cívico-social, y de toda la ciudadanía, en la definición e implementación de políticas de inclusión social de las ciudades.

ANEXO 5 – DECLARAÇÃO FINAL – CONGRESSO DE SÃO PAULO (2008)

X Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Sao Paulo, 24-26 de abril de 2008)

Construcción de Ciudadanía en Ciudades Multiculturales



El X Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, realizado del 24 al 26 de abril, en São Paulo, Brasil, con el tema *Construcción de Ciudadanía em Ciudades Multiculturales* se ha inspirado en principios de promoción de la ciudadanía global y en la consolidación de la democracia respecto a la pluralidad de las diferentes manifestaciones socioculturales, principios expresados en las cartas de los anteriores Congresos de Ciudades Educadoras y en otras declaraciones de promoción de los derechos.

Este Congreso ha contado con setecientos participantes, reuniendo a representantes de 62 Ciudades Educadoras y de más de 50 ciudades no miembro de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), además de múltiples organizaciones de la sociedad civil. Durante el Congreso, se han presentado cerca de 250 experiencias. Los debates, contruidos a partir de las conferencias y de los intercambios de experiencias, se han organizado a partir de tres ejes: La ciudad como espacio de aprendizaje; Identidad, Diversidad, Ciudadanía; Inclusión, Equidad, Derechos. Un conjunto de 27 preguntas abrió el debate sobre el concepto de Ciudad Educadora y sus relaciones con la democracia poniendo el acento en el multiculturalismo.

La concepción de ciudad, expresada en la carta de CE, se ha reafirmado a través de los principios y de las prácticas ya consagrados que revelan la importancia del reconocimiento de la educación en diferentes espacios de la ciudad (campo y ciudad), como un ejercicio de ciudadanía universal, con intencionalidad, en la búsqueda para hacer efectiva la democracia y la sostenibilidad en consonancia con

la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 de las Naciones Unidas, y el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

Se ha defendido una concepción de la educación humanista y autónoma que tenga en cuenta la ampliación del alcance de las políticas públicas gubernamentales y no gubernamentales, asociadas a las diferentes dimensiones de la cultura: simbólica, económica, social, política...

Se ha reafirmado el respeto y la valorización de la convivencia multicultural desde una perspectiva intercultural y de mestizaje que construye nuevas relaciones humanas y sociales, basadas en la afirmación y la creación de nuevas identidades. Esta defensa busca promover, desde la contemporaneidad, una ciudadanía que se manifieste en la vida cotidiana de las ciudades al potenciar el uso creativo del conocimiento que se constituye en la integración de la razón y la emoción.

Entre los aspectos destacados como necesarios para la construcción de una Ciudad Educadora, se encuentra la apropiación de la ciudad como espacio público que tiene en cuenta las identidades como construcciones históricas que se concretizan en su territorio. Por eso, acoge y reconoce las diferentes culturas.

El Congreso ha destacado la necesidad de crear políticas consistentes que incluyan la revisión de los actuales marcos legales de las ciudades, de forma que se promueva la creación de canales de participación activa para la toma de decisiones que hagan posible la construcción de relaciones sociales, y que tengan a la persona como eje central, legitimando así los principios de las Ciudades Educadoras.

La transversalidad, la articulación interinstitucional y la interdepartamentalidad favorecen la construcción de redes que integran los diferentes sujetos en la planificación y en el desarrollo de las acciones con el fin de garantizar los derechos sociales, políticos, económicos y culturales, teniendo en cuenta cuestiones ético-raciales, de género, de orientación afectivo-sexual, de creencia y de intergeneracionalidad así como el respeto a las especificidades de la infancia, de la adolescencia, de la juventud, de las personas discapacitadas, de las personas mayores y el estímulo al ejercicio de la responsabilidad del ciudadano.

La complejidad del proceso educativo, que transcurre en diferentes espacios y tiempos, en las dimensiones informales, no formales y formales revela la pertinencia de la educación integral y permanente según la dinámica y la composición sociocultural y socioambiental, concreta de las ciudades.

La Ciudad Educadora es el espacio de la democracia en la base de la sociedad y en la vida cotidiana del ciudadano; del arte de la convivencia entre las diferentes diferencias y las múltiples semejanzas, de la diversidad, del respeto, de la construcción y del compartir; de la importancia dada a la arquitectura urbana, a poder local, a la territorialidad, al cuidado del medio ambiente y a la humanización de las relaciones sociales.

São Paulo, 26 de abril de 2008
Comité Científico del Congreso
Palácio das Convenções do Anhembi

APENDICES

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

- 1 – De quem partiu a iniciativa para a cidade ingressar na AICE?
- 2 – Como o projeto de ingresso na AICE foi debatido no âmbito municipal? A decisão passou por outras instâncias?
- 3 – O que caracteriza Vitória como Cidade Educadora?
- 4 – Os princípios da Carta das Cidades Educadoras estão sendo conquistados?
- 5 – Qual é o papel do Poder Legislativo nesse processo? Quem delibera os Projetos? Gestores, população ou ambos?
- 6 – Quais os projetos atualmente desenvolvidos que corroboram para a Cidade ser Educadora?
- 7 – Quais permanecem e quais são extintos?
- 8 – Existe algum projeto que se consolidou e se transformou em Política Pública?
- 9 – A população tem conhecimento sobre os conceitos de uma Cidade Educadora?
- 10 – Qual é o papel das Escolas do Município na Construção da Cidade Educadora?
- 11 – Existe algum projeto onde a iniciativa privada esteja envolvida? Se sim, como é esse envolvimento?
- 12 – O que mudou na cidade quando passou a ser Cidade Educadora? Que transformações ocorreram? Que resultados foram observados?
- 13 – Como, o fato de ser uma Cidade Educadora, auxilia na construção de uma cidade mais justa, solidária e fraterna, preocupada com estudantes em todos os momentos e não somente no tempo escolar?
- 14 – A Cidade mantém articulações com outras cidades educadoras no Brasil ou com a rede da AICE?
- 15 – A Cidade realiza momentos de avaliações, junto com os habitantes, discutindo o projeto de Cidade Educadora? Se sim, como são esses momentos? Onde são realizados? Quem normalmente participa?
- 16 – Existe alguma dificuldade para manter a Cidade no rol das Cidades Educadoras? Quais os maiores desafios para se manter na AICE?
- 17- Como é feita a divulgação da Cidade enquanto Cidade Educadora? Algum projeto realizado se tornou referência nesse contexto? Qual (is)?